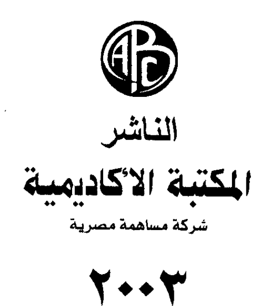
التعليم العربى وثقافة الاستدامة

دكتور/ ضياء الدين زاهر



الناشر
المكتبة الأكاديمية
شركة مساهمة مصرية
٢٠٠٣



كراسات مستقبلية

سلسلة غير دورية تصدرها المكتبة الأكاديمية تعنى بتقديم الاجتهادات الفكرية والعلمية ذات التوجه المستقبلى

رئيس التحرير أ.د. أحمد شوقى   مدير التحرير أ. أحمد أمين

المراسلات :

المكتبة الأكاديمية
شركة مساهمة مصرية
رأس المال المصدر والمدفوع ٩,٩٧٣,٨٠٠ جنيه مصرى

١٢١ شارع التحرير - الدقى - الجيزة
القاهرة - جمهورية مصر العربية
تليفون : ٧٤٨٥٢٨٢ - ٣٣٦٨٢٨٨ (٢٠٢)
فاكس : ٧٤٩١٨٩٠ (٢٠٢)



المكتبة الأكاديمية
شركة مساهمة مصرية
الحاصلة على شهادة الجودة
ISO 9002
Certificate No.: 82210
03/05/2001

التعليم العربى وثقافة الاستدامة

حقوق النشر

الطبعة الأولى ٢٠٠٣م - ١٤٢٣هـ

المكتبة الأكاديمية

شركة مساهمة مصرية

رأس المال المصدر والمدفوع ٩,٩٧٣,٨٠٠ جنيه مصرى

١٢١ شارع التحرير - الدقى - الجيزة

القاهرة - جمهورية مصر العربية

تليفون : ٧٤٨٥٢٨٢ - ٣٣٦٨٢٨٨ (٢٠٢)

فاكس : ٧٤٩١٨٩٠ (٢٠٢)


بسم الله الرحمن الرحيم
﴿ قَالُوا سُبْحَانَكَ لا عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴾
صدق الله العظيم
سورة البقرة الآية (٣٢)

هذه السلسلة

تزايدت فى السنوات الأخيرة ، عمليات إصدار كراسات تعالج فى مقال تفصيلى طويل (Monograph) موضوعاً فكرياً أو علمياً مهماً . وتتميز هذه الكراسات بالقدرة على متابعة طوفان الاتجاهات والمعارف الجديدة ، فى عصر يكاد أن يحظى باتفاق الجميع على تسميته بعصر المعلومات .

تعتمد هذه الميزة على صغر حجم الكراسات نسبيا بالمقارنة بالكتب ، وتركيز المعالجة وتماسك المنهج والإطار . ولأهمية الدراسات المستقبلية فى هذه الفترة التى تشهد تشكيلاً متسارعاً لملامح عالم جديد ، سعدت بموافقة المكتبة الأكاديمية وحماسة مديرها العزيز الأستاذ / أحمد أمين لإصدار « كراسات مستقبلية » كسلسلة غير دورية مع تشريفى برئاسة تحريرها .

والملامح العامة لهذه السلسلة ، التى تفتح أبوابها لكل المفكرين والباحثين العرب، تتلخص فى النقاط التالية :

- انطلاق المعالجة من توجه مستقبلى واضح (Future-oriented) أى أن يكون المستقبل هو الإطار المرجعى للمعالجة ، حيث يستحيل استعادة الماضى ، ويعانى الحاضر من التقادم المتسارع بمعدل لم تشهده البشرية من قبل .

- الالتزام بمنهج علمى واضح يتجاوز كافة أشكال الجمود الإيديولوچى ، مع رجاء ألا تتعارض صرامة المنهج مع تيسير المادة وجاذبية العرض .

- الابتكارية Creativity المطلوبة فى الفكر والفعل معاً ، فى زمان صارت النصيحة الذهبية التى تقدم فيه للأفراد والمؤسسات : تجدد أو تبدد Innovate or evaporate !!

- الإلمام العام بمنجزات الثورة العلمية والتكنولوجية ، التى تعد قوة الدفع الرئيسية فى تشكيل العالم ، مع استيعاب تفاعلها مع الجديد فى العلوم الاجتماعية والإنسانية، من منطلق الإيمان بوحدة المعرفة .

- مقارنة الموضوعات المختلفة سواء أكانت علمية أم فكرية مؤلفة أم مترجمة ، من منظور التنمية الشاملة والموصولة أو المستدامة Comprehensive and Sustainable Development ، التى تتعامل مع الإنسان كجزء من منظومة الكوكب ، بل والكون كله .

كراسات هذه السلسلة تستهدف تقديم رؤيتنا لمستقبل العالم من منطلق الإدراك الواعى لأهمية التنوع الثقافى ، التى لا تقل عن أهمية التنوع البيولوجى الذى تحتفى به أدبيات التنمية الموصولة . إننا نقدم رؤيتنا كمصريين وعرب ومسلمين وجنوبيين للبشرية كلها دون ذوبان أو عزلة ، فكلاهما مدمر ومستحيل .

هذه الكراسة

يستعرض فيها الدكتور ضياء الدين زاهر ، رئيس قسم أصول التربية بجامعة عن شمس ومدير المركز العربى للتعليم والتنمية رؤيته عن التعليم فى الوطن العربى من منظور ثقافة الاستدامة ولا شك أن القارئ يلاحظ ندرة الأدبيات التى تعالج مشاكلنا القطرية والقومية من هذا المنظور المستقبلى الحديث . وهو أمر ليس بالمستغرب بالنسبة لصاحب الكراسة ، فهو من أوائل من قاموا بالدراسات المستقبلية المنهجية على المستوى القومى فى منتدى الفكر العربى وغيره ، باعتباره خبيراً فى التخطيط التربوى. وللمؤلف إصدارات كثيرة فى مجال التربية ومناهج الدراسات المستقبلية ، بالإضافة إلى كونه رئيس تحرير مجلة «مستقبل التربية العربية» ورئيس اللجنة العلمية الدائمة للترقيات . كما أنه عمل كأستاذ ومستشار فى أكثر من دولة عربية ، وشارك فى العديد من مؤتمراتها ، مما أكسبه دراية واسعة بالموضوع المتميز لهذه الكراسة . أهلا به فى هذه الكراسة ، وفى كراسات أخرى قادمة .

احمــد شوقــي

يناير٢٠٠٣

المحتـــويات

الموضـــوع	الصفحة

الموضـــوع	الصفحة

التعليم العربى من منظور ثقافة الاستدامة

«إن مستقبل الثقافة الإنسانية سباق بين التعليم والكارثة»

«ت. هـ. ويلز»

«إن التنمية هى العلم عندما يصبح ثقافة»

«رونى ماهو»

١. مدخل:

١ : ١ قد يكون من المتعذر ، نسبياً فهم المغازى الحقيقية الكامنة وراء العولمة ، ومن ناحية أخرى قد تفلح العولمة فى وجهها الاقتصادى ، المحابى لثقافة السوق وقيمة المؤسسة على أخلاقيات «الدارونية الاجتماعية» إن عدلت ، ولكن لا يمكننا إطلاقاً أن نتجاهل ، كبشر لنا خصوصيتنا وهويتنا الثقافية المتميزة ، الأبعاد السلبية والخطيرة للوجه الآخر للعولمة وهو الوجه الثقافى أو العقلانى ؛ الذى يسعى إلى تأسيس نظام ثقافى عالمى موحد أساسه العقلانية المعيارية التى تقوم على «التنميط الثقافى الكونى» وقولبة القيم والسلوكيات على نحو غربى من خلال الثقافة الإلكترونية (ثقافة الصور) التى هى بمثابة المرجعية الثقافية الوحيدة .

فهذه العولمة تفرض على المؤسسة التعليمية أن تكون هى الآلية الأساسية لتجذير القيم والسلوكيات التى تحملها الثقافة الجديدة (الغربية بالطبع) والتى تسعى إلى تكريسها لدى شباب المجتمعات غير الغربية (انظر : زاهر ، قمبر ، ٢٠٠٢ ، ٢٥، – ٢٧) ، ومن هنا تتضح أهمية التصدى لمخاطر «عولمة الثقافة» بالنسبة لنا ، ولمؤسساتنا التعليمية على السواء ، الأمر الذى يقتضى منا التمحيص والتدقيق النقدى لهذه العولمة حتى لا ننساق نحو ثقافة أحادية الأبعاد والمرجعية .

١ : ٢ وفى نفس الوقت لابد أن نتبين وبدقة طبيعة «التنمية» التى نستهدفها ، والتى تشكل خيارنا الاستراتيجى العربى الأول ، وأن نحدد موقع التعليم منها ، ونبحث فى آليات تفعيل هذا التعليم من منظور تنموى متطور ومستدام .

فتنمية التعليم – أو قل «التنمية التربوية» هى مشروع وجود لا يتحقق إنجازه إلا من خلال علاقة ديالكتيكية بين التنمية والتعليم . وبديهى أن هذه العلاقة تنمو وسط سياق حضارى مجتمعى معين يؤثر فيها وتؤثر فيه . وإذا كان الأمر كذلك ، فإنه يصبح من مهمة التربويين تفهم الأطر المرجعية للتنمية التربوية وإثرائها ، ولكن المشاهد أن الدور التنموى للتعليم فى هذا الصدد لا يتمتع بالتقدير المحمود من جانب التنمويين والتربويين على حد سواء ، وحوله جدل خفى ، واسع الانتشار ، ليس كله مريحا ، والمنطقى أن تكثر الشكوك والهواجس فى غيبة التفكير النقدى والاختيار الأمبريقى لهذه العلاقة ، وأن يعتريها الغموض على الرغم من كونها واضحة .

١ : ٣ وعليه فإن أى مناقشة لدور التعليم فى التنمية التربوية لا يمكن أن تكون مجدية دون أن نؤكد على **قومية القضية** ، وبأن التعليم هو **المدخل الحقيقى** ، بل **والأوحد** ليس فقط لمواجهة التداعيات السلبية للعولمة ، ولكن لدخول عصر «الإنتاج كثيف المعرفة» وامتلاك رؤية استراتيجية لبناء إنسان عربى جديد قادر على التواصل مع إيجابيات العولمة ، ومناهضة سلبياتها ، والمبادر للمشاركة فى تفعيل خطوات التنمية البشرية المستدامة على أرضه .

وتأسيسا على ما سبق فإن الدراسة الحالية تتطور عبر مناقشة تفصيلية للقضايا التالية :

* نظرية التنمية .
* مؤشرات التنمية .
* ثقافة الاستدامة وتجلياتها التنموية .
* اشتباكات التعليم العربى بالتنمية : السياقات والإشكاليات .
* آفاق تفعيل التعليم العربى فى إطار ثقافة الاستدامة .

٢. نظرية التنمية : من تنمية من أجل الناس إلى تنمية بالناس :

٢ : ١ أن النقاش الدائر حاليا حول التنمية ما هو إلامرحلة أخرى من المراحل التى بدأت فى منتصف الستينيات فى محاولة لتوسيع مجال عملية التنمية حتى ظهر المفهوم الإنسانى القائم على التنمية البشرية المستدامة ، والذى يغطى أغلب الأبعاد المتعددة لعملية التنمية .

وقد انبثق المفهوم الأصلى للتنمية بعد الحرب العالمية الثانية ، حينما اكتشف «العلماء الاجتماعيون» أن بعض المجتمعات الصناعية قد اكتسبت مقدرة على الزيادة المنتظمة السنوية فى إنتاجها القومى الإجمالى بشكل جعلها قادرة على تحسين أوضاع المعيشة لسكانها بطريقة مؤكدة دون تغيير فى البناء الاجتماعى . فتبلور مفهوم التنمية كعملية «نمو اقتصادى بحت» ، «وكحل تقنى» ، يقوم على أساس عمليات اقتصادية تحدث تغييرات هيكلية فى البنية الاقتصادية للمجتمع وفى أساليب الإنتاج المستخدمة ، وكذا توزيع عناصر الإنتاج بين القطاعات الاقتصادية المختلفة . ووفقا لهذا التصور ، تصبح عوامل تخلف أى مجتمع وركوده الاقتصادى إنما تكمن داخله وليست خارجة عنه ، ويصبح بالتالى مفتاح تنمية أى مجتمع فى أيدى الأفراد المتعلمين والمدربين ، وبذا يكون التعليم هدفًا أساسيًا لتحقيق هذه التنمية.

٢ : ٢ وقد لفت هذا الانتباه إلى منظومة التربية (التى توحدت مع التعليم النظامى) باعتباره أداة لإحداث تلك التنمية بأسرع ما يمكن . وصار تنمية التعليم

نشاطًا يدعم ويعجل التنمية من خلال التوسع فى المؤسسات التعليمية لإعداد جيل من العمالة المهرة فى كل قطاعات الإنتاج والخدمات ، وتعزيز المعرفة فى الميادين النظرية والتطبيقية وإنتاجها والاستفادة منها . وعليه ؛ تمت إعادة تنظيم المؤسسات التعليمية ، لاسيما التعليم العالى والتعليم الفنى والمهنى ، بشكل يتناسب مع اعتبار التعليم «العصا السحرية» للتنمية أو «مصباح علاء الدين» الذى يضمن للأمم إحداث تنمية سريعة بالتركيز على استثمار الموارد البشرية . ولعل الذيوع والانتشار القوى لنظرية «**رأس المال البشرى**» فى أوائل الستينيات قد زاد من الاقتناع النظرى بدور القدرة الإنتاجية للموارد البشرية فى العملية التنموية واعتبارها رأس مال مستثمر . فالتعليم هو فى ذاته – من وجهة نظر أنصار هذه النظرية – استثمار إنتاجى ، وبالتالى فهو ليس بمثابة نجاح اقتصادى للأفراد فقط ، بل هو فى الوقت نفسه مصدر رئيسى لتوفير فرص عمل أكثر ، ومن هنا ، فإن المجتمع المتعلم يستطيع أن يقدم القوى العاملة الجيدة واللازمة لسوق العمل من أجل تطويره وتنميته صناعيا واقتصاديا .

لذا ؛ فقد أقام أنصار هذه النظرية براهينهم على أساس أنه لكى تحدث أية تنمية لابد من توافر مطلبين أساسيين ضروريين : أولهما : تحسين التكنولوجيا ورفع كفاءتها ، لأنه كلما تحسنت التكنولوجيا تحسن الإنتاج . والثانى : الاهتمام باستخدام الموارد البشرية فى توظيف التكنولوجيا ، فالمهارات ودوافع السلوك الإنتاجى يتم تخليقها عن طريق التعليم النظامى» .

وأصبح بالتالى التعليم النظامى على وجه التحديد ضرورى للغاية لتحسين المقدرة الإنتاجية للسكان لأنه يساعد على زيادتها بشكل كبير . لذا ، فأنصار هذه النظرية يرون أن الشعب المتعلم هو شعب أكبر إنتاجية ، وبالتالى فإنه كلما زاد استثمار بلد ما للتعليم ، كان اقتحام هذا البلد لأسباب التنمية الاقتصادية المأمولة أسهل وأيسر (مونكادا ، ١٩٨١، ١٦) .

وفى بداية الستينيات دعت المؤسسات الدولية ، وعلى رأسها «الأمم المتحدة» إلى «**العقد الأول للتنمية**» واعتبرت، خلاله، أن التعليم هو الأداة الرئيسية لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية والإسراع بها ، وأنه بمثابة العصا السحرية (كما قلنا من قبل) فى يد السياسيين وصانعى القرارات لتحقيق المجتمع وتحديثه .

٢ : ٣ وبنهاية الستينيات وأوائل السبعينيات تزايدت الشكوك حول المفهوم الاقتصادى للتنمية ، كنتيجة للنتائج المحبطة له ، حيث لم تصل نتائج التنمية إلى الغالبية العريضة من الجماهير المستهدفة بل تفاقم فقرها ، ولم تتحقق العدالة الاجتماعية ، ولم تشارك الجماهير فى صناعة القرارات التنموية ، ولم تلب حاجاتها المادية وغير المادية ، وزادت معدلات الأمية ، وانتشر المرض ، وساء نصيب الفرد من

الطعام ، وضاقت فرص العمل وزادت البطالة ، وانخفضت إنتاجية العمل ، وبذا تأكد فشل الفكرة الرأسمالية التى طالما ادعت أن الرخاء يتساقط راذاذا على قاعدة المجتمع «فيقلل التفاوت الطبقى» ويقضى على الفقر تدريجيا (انظر: زاهر ، ١٩٨٩ ، ٨٩ وما بعدها) .

٢ : ٣ : ١ فالمتبع لأدبيات التنمية يلاحظ أن أحد الأسباب الرئيسية وراء ذلك (بالإضافة لأسباب أخرى عديدة) هو غموض مفهوم التنمية ذاتها ، واختلاطه بعدة مصطلحات لا تاريخية أحيانا ، وغالبا ما تنتهى بشكل سياسى . فهناك كلمات عديدة تعنى تنمية (Development) مثل التحديث (Modernization) ، والتقدم (Westernization) ، والتغير الاجتماعى (Social Change) ، والتحضر (Advancement)... إلخ . وبعضها من مفردات نظريات رأس المال البشرى وأغلبها من نظرية التحديث(*) . وقد أدت هذه المفاهيم الملتبسة ، التى تنفى باستمرار الثقافة التقليدية والاقتصاد التقليدى والمؤسسات التقليدية ، وهذا الغموض إلى تجاهل الخصوصية التاريخية لشعوب ومجتمعات العالم النامى ، كما أدى أيضا إلى وقوع نظرية التنمية فى شرك التشويه ، والاختزال مرات ، فشوه مفهومها واختزلت عملياتها ومؤشراتها :

فمن حيث **المفهوم** ؛ ظلت الجوانب الاقتصادية دون غيرها ردحا من الزمن لها الأولوية على ما عداها من جوانب مجتمعية أخرى ، فأصبحت التنمية مسألة اقتصادية فنية بحتة منعزلة عن كافة الوسائل الاجتماعية الأخرى ، فى ظل هذا المفهوم «المشوه» للتنمية أعطيت الأولوية ، فى استراتيجيات التنمية ، لتنمية الأشياء بدلاً من تنمية الإنسان، مما قاد الإنسان لخدمة التنمية ، بدلا من أن تخدمه التنمية .

وأما التنمية **كعملية** ، اختزلت فى نمط النمو الغربى الذى يستحيل تكراره ، الأمر الذى جعلها ترتبط بالتغريب (أو الغربنة) ، واختزلت فى مجرد تقليد أعمى للنموذج الغربى ، باعتباره النموذج الأمثل والصيغة الوحيدة للتقدم والتغيير والتحديث، وفى هذا السياق الذى يقدم إرشادات للدول النامية لتصفية تخلفها على الأسلوب الغربى ، ظهرت نظريات ونماذج من أشهرها نظرية مراحل النمو الاقتصادية

(*) ادعت هذه النظرية أن امتلاك الأفراد لأنماط سلوكية معينة (أغلبها قائم على القيم التى تشكل النموذج الغربى وثقافته والتى فى مقدمتها: روح المبادرة والدافعية للكسب والربح ، والمنافسة ، والفردية ، وتراكم الثروة ، والأمن المادى ، ورفض القدرية ، والرغبة فى السيطرة على البيئة والتحكم فيها وتدميرها ، والنزعة الاستهلاكية ورفض الثقافة الشفهية والسمعية ... إلخ) ، والأخذ بها يقودهم لخلق مجتمع حديث يحقق تنمية اقتصادية . فى حين أن هناك أنماطًا سلوكية مضادة معوقة للتنمية يتمثل بعضها فى ؛ الانغلاق عن الخبرة الحديثة، ومقاومة التغيير الاجتماعى ، وعدم إدراك المواقف البيئية المحيطة المختلفة والانفتاح والإحساس بالجبرية والحتمية والقضاء والقدر نحو الحوادث الطبيعية والاجتماعية بل إنه بمثابة مفتاح بوابة التنمية (للمزيد انظر: زاهر، ١٩٨٩، ٩٨ – ١٠٤) .

ونظرية التحديث ونظرية الانتشار .. الخ ، وكل هذه النماذج تحاكم التخلف من أرضية الرأسمالية المتقدمة (من منظور أيدولوجية التنوير ومسلمات الثورة الصناعية الأولى والثانية) ، وتحاول تبرئة الرأسمالية من مسؤلياتها التاريخية من تخلف دول العالم الثالث ، بل تصور الاستعمار كمرحلة طبيعية وشيء إيجابي .

وأخيراً ، اختزلت **مؤشرات** التنمية **ومقاييسها** في مؤشر واحد هو متوسط دخل الفرد من الناتج القومي الإجمالي بكل ما يحمله من تجاهل للاختلافات بين بلدان العالم من حيث الهياكل الاقتصادية والاجتماعية وفي مستويات الأسعار ، وبما فيه من تعتيم على قضية العدالة في توزيع الدخل بين الأفراد في المجتمع الواحد (انظر: زاهر، ١٩٨٧، ١٧٧ - ١٧٨) .

٢ : ٣ :٢ كما قادت مثل هذه الأفكار والمفاهيم المغلوطة العلماء إلى دحض الأسس التي تقوم عليها التنمية من هذا المنظور الاقتصادي الضيق ، بل إن المنصفين من علماء الغرب أعلنوا تمردهم على نظرية التنمية هذه ، وفي هذا الصدد يرفض بشدة «**موريس غمورينيه**» ، في تقريره المقدم لنادي روما ، هذه المغالطات ، ويقول بالحرف الواحد» :

> «إنه لخطأ عظيم .. لقد اعتقدنا جميعًا الشماليين ، كما الجنوبيين، أن الغاية النهائية ووسائل التنمية اقتصادية فقط ، وأن هدف كل الشعوب هو البلوغ إلى أساليب حياة الغرب الصناعي .. وللخطأ وجهان : خطأ رد كل شيء إلى الاقتصاد أي الاعتداد فقط بالنمو الاقتصادي (الهدف هو نمو الإنتاج الوطني الخام، ونمو الاستهلاك ، وبالتالي الهدر والتلوث ...) والخطأ الاجتماعي ؛ وذلك باعتبار المجتمع الأمريكي ذي الاستهلاك الواسع هدفا يقضي بلوغه أي رئيس دولة أو وزير في العالم الثالث لا يحلم قبل كل شيء إلا بالمصانع وناطحات السحاب ، ومضخات البنزين ...» (غمورينيه ، ١٩٨٢، ٤٤) .

كما أنه يرفض نظرية روستو المسماة «بمراحل النمو» التي تقوم على تبني المفهوم الخطي والانتقال الآلي للمراحل التاريخية، ويرى أنها هي السبب وراء هذا المفهوم المغلوط للتنمية ، والتي تصل من وجهة نظره إلى أنه يكفي لكل بلد أن يمشي الطريق الذي مشته القوى العظمى بين عامي ١٨٥٠ و ١٩٥٠ حتى يقطع تدريجيا المراحل الخمسة للتنمية ويصل إلى العصر الصناعي ومن ثم إلى «العصر ما بعد الصناعي» . ويعود «نمورينيه» ليؤكد أن هذا المفهوم يمثل خطأ مزدوجا وخطأ عظيم من حيث الزمان والمكان :

«في **الزمان** أولاً : لماذا يتوجب على البرازيل وكوريا أن تقلد انجلترا القرن التاسع عشر أو ألمانيا عام ١٩١٠ ، حتى تنمو بتناغم ، بدلاً من أن تنطلقا إلى العام ٢٠٠٠ وإلى العصر ما بعد الصناعي ؟ ، وفي **المكان** ثانياً : فلماذا يتوجب على السنغال والهند أن تقلدا السويد والاتحاد السوفيتي ؟ . الا تكمن المشكلة في عصرنا في التفتيش عن تنمية متناغمة للمجتمعات البشرية في أصالتها وتشعبها ، وذلك للسماح لها باستيعاب التقدم التقني والمبادئ العصرية للحياة الاجتماعية (ولنقل أخلاق وواجبات الإنسان) وذلك بدون العمل على قلب أنظمة القيم والقضاء عليها، أي بدون المساس بحضارتها؟ (نمورينيه ، ١٩٨٢، ٤٥) .

كما أن مفكرا اقتصاديا مثل (ديوب) يؤكد من ناحية أخرى ، على مسألة خلو نظرية التنمية (في مراحلها الأولى) من الأهداف والمضامين الثقافية ، فهي لم تكرس، كهدف أو وسيلة لهذه التنمية ، ويعترف بأن الحديث عن إمكانية قيام ما يسمى بالمجتمعات التقليدية بتحديث نفسها دون أن تتخلى بالضرورة عن مؤسساتها ومعتقداتها وقيمها لم يظهر إلا بعد مرور فترة طويلة من ممارسات التنمية بمفهومها الحسابي الضيق ويفسر ذلك بقوله :

«إن هذا الصوت سرعان ما يتلاشى وسط الضجيج والطنين الذى واكب الاندماج الطموح إلى تنفيذ برامج التنمية في «العالم الثالث» ، إلى جانب طرح افتراضات خاطئة فيما يتعلق بالتقاليد والمجتمعات التقليدية «فقد نسبت إلى هذه المجتمعات صفة «الجمود» وأنكرت عليها أية دينامية داخلية أو قدرة على التكيف والتغيير . وثمة افتراض خاطئ آخر يتمثل في اصطناع تناقض بين التقاليد والحداثة ذلك أن إحداهما لا ينفي الآخر ، ولا يتعارضان بالضرورة ولا يتنازعان على الدوام ، وبالتالي يمكن لهما أن يتعايشا وأن يتكيفا مع بعضهما» (س. ك. ديوب، ١٩٨٨، ٦٧) .

٢ : ٣ : ٣ وهنا أصبح من الضرورى تكميل المفهوم الأولى للتنمية كنمو اقتصادى بحت بفكرة التوزيع العادل للثروة الجديدة بين الجماعات السكانية المختلفة، واستبدل بإنتاج أعداد ضخمة من المتعلمين وتوفير الحد الأدني من التعليم (التعليم الأساسي) للمواطنين الكبار ، كما برز اتجاه لتأكيد مناهج التعليم على الإنجازات

الثقافية للمجتمع . كل هذا فى سياق تنموى يشمل التوزيع العادل للثروة الجديدة. ويحض على تعظيم المشاركات الشعبية الملائمة فى صناعة القرار بواسطة الجماعات المشاركة فى العمليات التنموية المختلفة ، كما ظهرت فكرة تلبية الحاجات الأساسية للإنسان (التى سبق تقديمها من قبل الأمم المتحدة مع إعلان كوكويوك عام ١٩٧٤).

وفى هذه الحدود ظهرت أولاً الدعوة «لتنمية شاملة» تشارك فى تحقيق التنمية المتجهة للداخل وذاتية التنظيم ، لتلبية «الحاجات الأساسية» و «غير الأساسية» للإنسان ، وإطلاق العنان لفكره وحريته وطاقاته الإبداعية ، مستندة فى ذلك كله إلى مساهمات كافة القطاعات التنموية المجتمعية ، وفى مقدمتها القطاع التربوى التعليمى .

٢ : ٣ : ٤ وبدأت تعلو فى ساحة الأدب التنموى نظرات جديدة أكثر حدة حملت معها تصورات نقدية جريئة للأفكار والنظريات التنموية المهيمنة ، وكشفت فى قطاع كبير منها عن كافة المبالغات والتحريفات التى تتضمنها النظريات التقليدية(*) . وانتهت هذه النظريات النقدية إلى ضرورة البحث عن مفاهيم وتصورات مغايرة ، وطرحت أسئلة جديدة ترتبط بقضايا ووسائل ، فكرية وأيدولوجية ، أعمق من أن يسمح لها الإطار الكلاسيكى للنظريات التقليدية ، بأساليب تفكيره ومناهج تحليله ، بمناقشتها . وصارت مقاومات وصراعات تمخضت عن غياب اتفاق فى الإطار التفسيرى والمنهجى للقضايا المثارة . وقد ترتب على كل هذا بدء التفكير فى البحث عن نموذج أساسى جديد (Paradigm) خاصة أن مزيداً من الإحباطات التى تمخضت عن العقدين الثانى والثالث للتنمية قد شككت أيضاً فى بعض المقولات التى دعت إليها النظريات النقدية الحديثة (انظر: زاهر ، ١٩٨٩ ، ٩٠ - ٩١) .

لذا فمع منتصف الثمانينيات ، تبلور تفسير نظرى بديل لعملية التنمية قوامه مراجعات نظرية نقدية واستشرافية . وفحواه أن الاستراتيجيات التقليدية للتنمية قد استنفذت الموارد الطبيعية غير المتجددة بشكل خطير ، وأنها مجرد تطوير لعناصر الثقافة المعنوية للمجتمع من الداخل . وأن الفاقد الصناعى الناتج عن تطبيق العلوم والتكنولوجيا فى الأغراض الإنتاجية قد لوثت البيئة . كما طرحت تساؤلات حول هدف التنمية : هل هو زيادة كمية أو تحسين (لنوعية الحياة) ؟. كما أظهرت تلك المراجعات أن التنمية فى بعض المجتمعات المتقدمة تم الوصول إليها على حساب مجتمعات أخرى التى تخلفت بالتالى بنفس العملية التاريخية العالمية ، مما يحتم على جهود التنمية أن تصحح عدم التوازن فى التوزيع العالمى لفوائد التنمية .

(*) تلك التى أدى التمسك بها ، بمفاهيمها المختزلة وعملياتها الغربية ، ومؤشراتها الأحادية ، إلى التبعية والتوجه للخارج وإساءة توزيع ثمار التنمية ولم تصل إلى قلب العملية التنموية ألا وهو الإنسان ولم تنجح سوى فى تهذيب التخلف .

٢ : ٤ : ١ وهكذا، وفى خضم الصراع والتناقض القائم بين الإطارين التقليدى والنقدى ، تم طرح براديم جديد استحوذ على قدر كبير من الاتفاق العالمى ، وكانت وكالات الأمم المتحدة هى المبادرة بطرح هذه البراديم الذى شاركت فيه لأول مرة الدول النامية ، بعلمائها ، جنبا إلى جنب مع علماء الغرب ، حيث تمت مراجعة دقيقة ومتعمقة للمفاهيم التنموية جاءت مراجعة الأمم المتحدة للمفاهيم التنموية السائدة واستراتيجياتها الاقتصادية المغلوطة ، فخرجت لنا عام ١٩٩٠ بتوسيع لمفهوم التنمية يرتكز على الإنسان كغاية ووسيلة فى آن واحد ، وبشكل حاول أن يستوعب أبعاد التنمية وأطراف التقدم ، تم فيه استبعاد للمفهوم الحسابى الضيق للتنمية القائم على اعتبار الإنسان مجرد موارد إلى مفهوم واسع للتنمية يقوم على التنمية البشرية كبديل لتنمية الموارد البشرية ، وأصبحت التنمية البشرية تجمع بين إنتاج السلع وتوزيعها ، وبين توسيع القدرات البشرية والانتفاع بها ، فالمفهوم الجديد يركز أساساً على توسيع الخيارات أمام البشر (برنامج الأمم المتحدة الإنمائى ، تقرير التنمية البشرية ، ١٩٩٤، ٢٠ - ٢٢) .

٢ : ٤ : ٢ وقد استطاع برنامج الأمم المتحدة الإنمائى أن يطور هذا المفهوم للتنمية البشرية من خلال العقد التاسع من القرن الماضى ، بحيث أصبح هذا المفهوم يتضمن أبعادا هامة كثيرة ، منها الحرية السياسية ، ومنها الأمن البشرية (أمن الناس فى بيوتهم، وفى وظائفهم ، وفى مجتمعاتهم المحلية ، وبيئتهم) . كما ضمن المفهوم مكانة مرموقة للبيئة والمستقبل .

وبذا تحولت التنمية من مجرد أرقام وحسابات إحصائية ، ومن مجرد تطوير لعناصر الثقافة المعنوية للمجتمع من الداخل ، ومن مجرد تشكيله من الحلول المطبوخة فى الخارج والمعبأة فى طرود ، إلى تنمية للإنسان ومن أجله . فإذا كان المفهوم الكلاسيكى للتنمية قوامه : التنمية من أجل الناس ، سعيا نحو تحقيق التنمية الاقتصادية بأبعادها المادية وتوزيع ثمار منافعها ، فإن التنمية الجديدة التنمية البشرية صار هدفها ومضمونها فى آن واحد هو : **التنمية بالناس بهم ومن أجلهم** . أو بحسب كلمات محبوب الحق :

> «إن تنمية الناس هى تنمية الموارد البشرية ، فأنت تستثمر فى الناس : التربية والصحة والتغذية ... فالتنمية إذن [نسجت] من حول الناس بدلاً من تأليف الناس حول التنمية ... وبالتالى فإن الأمر المهم فى استراتيجيات التنمية البشرية ليس مركز فى الإنتاج ... إننا لا نركز على المصانع والدخل والاستهلاك والصادرات والواردات فجميعها مهمة ، وهى آليات ضرورية ،

ولكنها مجرد آليات فقط ، إننا نركز على الناس باعتبارهم الهدف الحقيقى للتنمية» (الحق، ١٩٩، ٢٣) .

٢ : ٤ : ٣ ولعل أبرز ما فعله الفهم الجديد للتنمية ، فى تمحورها حول الناس ، تعميق محورية الثقافة(*) داخل منظومة التنمية ذات الأبعاد المتعددة باعتبارها القوة الكامنة والمحركة للمجتمع والتى تتساوى فى تأثيرها مع العوامل الاقتصادية والتكنولوجية وتفعل فعلها فى مساعدة الشعوب على تحسين أوضاع حياتهم المادية والفكرية ، دونما إحداث أى تغيير أو متشنج فى أساليب حياة الشعوب أو طرق تفكيرهم . وفى نفس الوقت الإسهام فى إنجاح الخطط أو المشروعات التنموية . (اليونسكو، ٢٠٠٠ ، ٢٠) الأمر الذى قاد إلى أهمية الميراث الثقافى والقيم الثقافية ، ولا سيما تلك التى تنطوى على عناصر حيوية فى مقدمتها البيئة والعلم باعتباره ثقافة ومعرفة .

وفى ضوء هذا الفهم التنموى الجديد لمكانة الثقافة سقطت المفاضلات بين الثقافة والتنمية : هل الثقافة عامل من عوامل التنمية ؟ أم أن التنمية جزء من أبعاد الثقافة ؟ وبقى التكامل بينهما هو الأساس .

٣. مؤشرات التنمية : من الهم الاقتصادى إلى التأثير الثقافى:

٣ : ١ فى ظل النظرية الكلاسيكية للتنمية ، والتى تركز أساساً على الأهداف المتعلقة بالإنتاج (تكوين رأس المال، ورفع الناتج القومى الإجمالى) ، تم استخدام مقياس أو مؤشر وحيد للتنمية يتناسب مع هذا الهدف ، وهو مستوى أو نصيب داخل الفرد من مجمل الدخل القومى الإجمالى ، بدعوى أن التنمية من أجل الناس.

وفى ظل الانتقادات السابق عرضها والتحولات الجذرية التى أتت على هذا المفهوم المضلل وجاءت بالفهم الجديد للتنمية على أنها تنمية بالناس بماهيتهم واختياراتهم الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية ، بات أى مقياس أو مؤشر فردى لا يصلح ، كما أن أى مركب أو حتى فى مجموعة مفصلة من المؤشرات الإحصائية لا يستطيع أن يرقى إلى الكشف عما تستهدفه التنمية فى ثوبها الجديد .

٣ : ٢ لذا فقد اقترح تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٠ ، الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائى تكوين مؤشر للتنمية يتخطى ما هو أبعد من مجمل الدخل

(*) إذا كانت الثقافة قبل مؤتمر مكسيكو سيتى بالمكسيك عام ١٩٨٢ قد أغفلت تنمويا باعتبارها جانب ثانوى من التنمية يقتصر على الآداب والفنون ، فإنها أصبحت بعد هذا المؤتمر «ذلك الكل المعقد الذى يشتمل على تلك الجوانب الروحية والمادية والفكرية والعاطفية التى يتميز بها مجتمع معين ، أو مجموعة معينة من البشر» ، وبالتالى فإن الثقافة لا تشتمل فقط على الفنون والآداب ، ولكن تمتد لتغطى طرق الحياة وأساليبها والحقوق الأساسية للإنسان ، والنسق القيمى للمجتمع ، والعادات والتقاليد والمعتقدات الخاصة (انظر اليونسكو، ٢٠٠٠، ٢٢ .

القومى فى قياس التعليم والصحة والقوة الشرائية لمجتمع ما أطلق عليه اسم «مؤشر التنمية البشرية» استناداً إلى تعريف التنمية البشرية باعتبارها «**عملية توسيع الخيارات المتاحة أمام الناس وفقاً لقدراتهم البشرية وتوظيفها أفضل توظيف ممكن فى كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية**» واعتبر أن أهم هذه الخيارات الثلاث هى :

* الحياة الطويلة الخالية من الأمراض .
* اكتساب المعرفة .
* التمتع بمعيشة كريمة .

وقد تم التعبير عن كل خيار فيها بمؤشر خاص ، وبالتالى أصبح لدينا مؤشر مركب يعكس ثلاثة متغيرات هى : الصحة والتعليم والقدرة الشرائية . **فأما الصحة** فتقاس على أساس : معدل الأعمار المرتقبة عند الولادة (معدلات التعمير) ، وبالنسبة **للتعليم** وهو المعبر عن اكتساب المعرفة ، فتم اختيار مؤشرين هما الألفبائية (أى معدلات القراءة والكتابة) ، وكذلك عدد السنوات التى يقضيها الناس فى المدارس (سنوات التمدرس) ، **أما القوة الشرائية** وهى المعبرة عن مدى تمتع الفرد بمستوى كريم للمعيشة ، فقد تم اختيار متوسط الدخل الفرد الحقيقى (واعتبار خمسة آلاف دولار دخلا مقطوعا لذلك) .

٣ : ٣ ومع الترحيب بتوسيع دائرة قياس التنمية من مجمل الدخل القومى إلى هذه الخيارات الثلاث ، إلا أن نقوداً كثيرة سعت فى سبيل تطوير مؤشر التنمية البشرية ليصبح أكثر شمولا ووفاءً بصورة التنمية فى العالم ، **فأقترح** لذلك أهمية تضمينه لجوانب هامة أخرى لا يمكن التهوين من شأنها كتلك التى تتصل بالمعايير النوعية للمعيشة ، والحريات الإنسانية ، والأمن ، والتكامل الرشيد مع البيئة ، والمشاركة الشعبية ، وحقوق المرأة وحقوق الإنسان (المدنية والسياسية) ، وأخيراً الحرية الاقتصادية .

وهذا ، إلى جانب الدعوة لتطوير المنهجية التى تعتمد عليها هذه التقارير إعادة فحص وتدقيق البيانات التى تستند إليها لتصبح أكثر دقة وصدقا فى التعبير عن مجالها .

وفى هذه الحدود ؛ ظهرت فى السنوات الأخيرة مقاييس ودلائل متميزة للتعبير عن بعض هذه المطالب ، وفى مقدمتها :

- **دليل الفقر البشرى** ؛ والذى يقيس التقدم الكلى لدولة ما فى تحقيق التنمية البشرية كما يقيس الحرمان فى الأبعاد الثلاثة للتنمية البشرية (التعليم ، الصحة ، الدخل) .

- **دليل التنمية المرتبط بنوع الجنس** : وهو يقيس التفاوتات بين الجنسين فى أبعاد التنمية الثلاثة .
- **مقياس التمكين للجنس** : وهو يقيس حدود دور مشاركة المرأة فى الحياة السياسية والاقتصادية ومراكز صنع القرار . كما يوضح التباينات بينها وبين الرجل فى هذه الأمور استناداً للمتغير الجغرافى أو المكانى .

أن هناك محاولات جادة لتطوير دلائل ومقاييس لمعالجة الاهتمامات التى أغفلتها التقارير الأولى للتنمية البشرية ؟ ، لا سيما تلك المتصلة بالبيئة وصيانتها واستدامتها وتحديد النسل ، وجوانب ثقافية حيوية ذات أهمية كبرى فى عملية التنمية البشرية الحقيقية .

٤ - ثقافة الاستدامة وتجلياتها التنموية :

«أترك العالم على نحو أفضل مما وجدته ، لا تأخذ أكثر مما تحتاج ، لا تحاول الإضرار بالحياة أو البيئة ، وعدل ما فعلته إن كان غير ذلك »

«بول كوهين»

٤ : ١ على الرغم من مرور أكثر من عقدين على صك مصطلحات الاستدامة والتنمية المستدامة إلا أننا لا نستطيع أن نجد اتفاقا على تعريفاتها الأدق ، وإذا كانت بعض التعاريف المرتبطة بالاستدامة تحظى بقبول ما بين القطاعات العامة والأكاديمية ، فهى لا تحظى بمثل هذا القبول على مستوى الفهم الشعبى .

٤ : ٢ ولعل الميلاد الحقيقى لمفهوم الاستدامة المتجهة نحو المستقبل يرتبط بدراسات العلماء الاجتماعيين ؛ حيث كانت الاستدامة وما يرتبط بها من استمرارية طويلة الأجل تعبر عنها صور للمستقبل المنشود هى هاجسهم . ويمكن العثور على هذه المحاولات لدى التاريخيين ، وعلماء النفس والاجتماع والاقتصاد والإدارة وكذا لدى الإنثربولوجيين . ولم يقتصر على العلوم الاجتماعية بل امتد إلى عدد من العلوم الطبيعية كالسيبرناطيقا .

ففى كل هذه الدراسات كان هناك تأكيد على أن صور المستقبل الممتدة وافتراضاتنا عما هو ممكن ، أو قل الاستدامة فى تحليلها النهائى ، إنما يمكن لها أن تقدم لنا تأثيرات قوية على سلوكنا فى الوقت الحاضر . وأنه كلما كانت هذه الصور إيجابية ومغايرة كلما كان تأثيرها أقوى على السلوك الفردى والجماعى على نحو يستثير حمية الفرد ويحرك الديناميات الكلية للشعوب لتحقيق بدائل أفضل للمجتمع المستدام .

٤ : ٢ : ١ فالتاريخيون مثلا ؛ قد اكتشفوا الدور الذى تلعبه صور المستقبل

المثالى فى دينامية التغير التاريخى . ففى دراسات «فريدريك ل. بولاك» للتاريخ الغربى ومراجعات «ماركلى وهارمن» للدراسات التاريخية والانثربولوجية تم اكتشاف أن صور المستقبل (الاستدامة) ، عندما تتسم بخصائص إيجابية معينة يمكنها أن تطور قوة التوجيه وتحفز التغير الاجتماعى البناء . ومن هذه الخصائص : أن تكون **قابلة للتصديق (Believable)** ولا يتم رفضها لمجرد الاعتقاد فى كونها فنتازيا أو خيال جامح (Fantasia) غير قابل للتحقق ، وكذلك أن تتسم **بإيجابية عالية** كأن تمتلك رؤية ملهمة للناس وجودة تحفزهم على أن يجعلوا المستقبل مطابق تقريباً لمثل تلك الصور من خلال أشياء أو قوى تاريخية ؛ (كالقدر ، السوق ، الصراع الطبقى ، التكنولوجيا) أو من خلال جهد بشر قوى ومنظم ، أو الاثنان معا . وثالث هذه الخصائص أن تكون الصورة انفتاحية (Open Ended) ؛ بمعنى أن تكون غير جامدة أو ثابتة ، بل تنطلق إلى توجهات جديدة باستمرار ، أما رابع هذه الخصائص هو أن تكون مستجيبة (Responsive) ، فالصور المستقبلية عليها أن تحدد التحديات التى تواجه المجتمع ، والمخاطر التى عليه أن يواجهها . وأخر هذه الخصائص **التكاملية أو الاندماجية** (Inlegrative) ؛ فالصور مسئولة عن المساعدة فى إحياء إحساس المجتمع بالمعانى والأغراض عن طريق تزويد أفراده بتساؤلات أساسية من قبيل : ما الذى يحدث ؟... وماذا يمكن أن يكون ؟

وقد اعتبرت هذه الدراسات التاريخية ، خاصة عند بولاك (Polk) ، أن الثقافة اليونانية فى الفترة ما بين ١٠٠٠ ق.م إلى ٤٠٠٠ ق.م تعتبر مثالا حيا على هذه الخصائص . فالثقافة الهلينسية (Hellenic Culture) انطلقت فى الأساس من «وجهة نظر أسطورية» «للعالم» فحواها أن الحياة تتشكل تماماً بواسطة القدر ، ومن خلال إطار لا يمكن التنبؤ به ، إلى وجهة «نظر إنسانية للعالم» تعتقد فى قدرة الإنسان على مواجهة القدر والتصارع معه ، وأحيانا تنجح ولكن فى حالة فشلها فإن على الإنسان أن يبدأ فى تعظيم جهوده ليبدأ من جديد . نرى ذلك فى أساطير «سيزيف» و«أوديب» وغيرها ، كما نراها فى جمهورية أفلاطون ، وفى مهبط الوحى دلفى (Delphi) حيث يتم مواجهة وجهة النظر القائلة بأن «كل الحكمة تكمن وراء الآلهة» . وفى مرحلة متقدمة من تطور الثقافة الإغريقية تم تحقيق رؤية متكاملة (Paideia) كانت بمثابة إطار ثقافى مفتوح من أجل التعلم ، وتتسم بالإنسانية، حيث توجه الأهداف الأولية للمجتمع من الداخل بكل مؤسساته ويعاد تشكيلها لهذا الغرض القائم على الاستدامة (- See: R. L. Olson, 1995, 18 19) .

٤ : ٢ : ٢ وتؤكد دراسات كيرت (K. Lewin) فى علم النفس الاجتماعى

ومدرسته فى دينامية الجماعة على فكرة السلوك «كمتحرك» باتجاه احتمالات المستقبل . وابتكر عالم النفس الاقتصادى جورج كاتونا (G. Katona) مجالا اقتصاديا فرعيا يقيس أثر توقعات المستهلك على السلوك الاقتصادى . أما نظرية الإدراك (Perception Theory) فتؤكد قناعة بأن إدراكاتنا الحسية تغربل وتصفى من خلال توقعاتنا وقيمنا المتعلقة بالمستقبل ، وعموماً فإن معظم مدارس علم النفس الإنسانى تؤكد على أن السلوك السوى يوجه بشكل كبير طموحاتنا تجاه المستقبل أكثر من الحوافز والظروف الخارجية (R. L. Olson, 1995, 15 - 16) .

٤ : ٢ : ٣ وعلى نفس المنوال نجد كلا من علماء الانثربولوجيا والاجتماع يؤكدون على الاستدامة من حيث كون الصور التى نرسمها عن المستقبل الآن تؤثر فى سلوكنا المقبل وفى التغير الاجتماعى. وقد قدمت أيضاً نظرية «الفوضى» Chaos Theory ونظرية التعقد(*) (Complexity Theory) تصورات مشابهة تقوم على كون التشويشات الطفيفة فى تصورنا عن المستقبل يمكن أن تفتح حقلاً جديداً وعظيماً لاحتمالات السلوك وتخلق سلسلة من ردود الأفعال لتغير التنظيم النفسى .

٤ : ٢ : ٤ ومن أقرب المعالجات لمفهوم الاستدامة ، فى مغزاه البيئى التنموى ، ما طرحه «بول كوهين» حيث يعرفها من منظور اقتصادى بأنها «حالة اقتصادية يمكن فيها تلبية احتياجات الناس والتجارة من البيئة ، دون إنقاص قدرة البيئة على ما تقدمه من أجيال المستقبل» (Jay Forrest) .

على أن الدراسات المستقبلية (Future Studies) تأتى بحكم كونها مجالا بينيا (Interdis ciplinary field) فى مقدمة العلوم الاجتماعية التى تركز مباشرة على كيفية تأثير الرؤى الاجتماعية فى التغير الاجتماعى ، فالتأثيرات التى تشكل المستقبل يمكنها أن تتأثر نفسها بتغيرات افتراضاتنا عما هو ممكن ، ويمكن أن يغير من طموحاتنا عن كيف نريد أن يكون المستقبل (محتملاً أو ممكناً أو مرغوباً) .

٤ : ٢ : ٥ ومن هنا نصل إلى تأكيد أنه فى حالة تدهور إيجابية تصورتنا عن المستقبل أو تقليديتها فإننا نصبح أمام المستقبل أقل إلهاماً ومصداقية ، وأضعف شخصياً واقتصادياً وسياسياً واجتماعياً ، وبالتالى تتلاشى ثقتنا بقدرتنا على خلق مستقبل أفضل لمجتمع مستدام ، وهنا يصبح من الضرورى أن نمتلك المنظور الذى يمكننا من خلق المجتمع المستدام والثقافة المستدامة والتنمية المستدامة حتى يكون بوابة خروج إلى مرحلة جديدة للتطور الثقافى وأن نعيد توجيه النشاط الاقتصادى إلى أنماط بيئية مستدامة مما يقودنا إلى التحسين الكيفى وطرق الحياة المرضية (R. L. Olson, 1995, 17 - 19,33) .

(*) مع مزيد من التبسيط ، تتمحور دراسة نظرية «الفوضى» فى : كيف يتولد سلوك معقد من أنظمة بسيطة ، فى حين تدرس نظرية «التعقد» : كيف يتولد السلوك البسيط من الأنظمة المعقدة : انظر : (R. Lewin, 1992 - M. Wheatly, 1994) .

٤ : ٢ : ٦ نخلص إذن إلى أن أهداف الاستدامة تصبح ، مع تعدد التوجهات والتخصصات، هى : الحفاظ على الموارد غير المتجددة والحفاظ علىى البيئة ولكن لا يكون لها معنى إذا كانت تعنى استدامة فرص الحياة البائسة والمعوزة : إذ لا يمكن أن يكون الهدف هو العمل على استدامة الحرمان البشرى . ولا ينبغى لنا أيضاً أن نحرم من هم أقل حظا اليوم من الاهتمام الذى نحن على استعداد لمنحه للأجيال المقبلة «**فالاستدامة بمعنى واسع للغاية** ، هى:

> مسألة الإنصاف فى التوزيع – مسألة تقاسم الفرص الإنمائية بين الأجيال الحاضرة والأجيال المقبلة .. بيد أن هذا الإنصاف فى الفرص – وليس بالضرورة فى المنجزات النهائية . فكل فرد من حقه أن تتاح له فرصة عادلة لتوظيف قدراته الممكنة أفضل توظيف ممكن . ومن حق كل جيل ذلك أيضاً . أما مسألة توظيف كل فرد وكل جيل لهذه الفرص فعليا ، والنتائج التى يحققها كل منهما ، فهى مسألة تخضع لاختيارهما . ولكن يجب أن يتاح لهما هذا الاختيار – الآن وفى المستقبل» . (البرنامج الإنمائى للأمم المتحدة ؟، ١٩٩٤، ١٣) .

إذن فالاستدامة هى قيمة **خلقية** فى حد ذاتها إلى جانب كونها تؤكد المساواة بين الأجيال ، فهى ، فى تحليلها الواسع تعنى أيضاً الحالة التى تعيش فيها النظم الطبيعية والاجتماعية وتزدهر معا بشكل غير محدود . وتمثل الاستدامة التزام معاصر واضح ، ينبع من الدعاوى المستمرة وغير المتحققة **للتكاتف والعدل** ، وتعمق من فهم ارتباطات الحياة والواقع الأليم لتدمير الطبيعة . (انظر : البرنامج الإنمائى للأمم المتحدة، ١٩٩٤، ١٣ وما بعدها) .

فقد أصبح اليوم من المسئوليات الإنسانية الأساسية ضمان أن كلا من النظم الطبيعية والإنسانية تظل بشكل مستمر فى حالة من الصحة ، من أجل الكرة الأرضية والناس (S. R. Euston & W. E. Gibson, 1995) .

٤ : ٣ : ١ وفى هذه الحدود تتضمن الاستدامة كقيمة محورية وإرشادا للعمل العام والخاص كما تتضمن «التنمية المستدامة» ، من مضامين ومتطلبات هى كالتالى : (S. R. Euston & W. E. Gibson, 1995) .

* الاهتمام بمستقبل الأجيال .
* احترام التكامل البيئى .
* مسئولية الحفاظ على الكرة الأرضية .
* إعادة العمل من أجل العدل (عبر المشاركة الكاملة للجميع فى الحياة واتخاذ القرارات ، وكفاية التنمية المستدامة) .

* احترام المجتمع المحلى .
* إعادة العمل من أجل الديمقراطية المدنية والحوار المدنى .

٤ : ٣ : ٢ وتلتقى الاستدامة إذن مع مفهوم التنمية المستدامة(*) (Sustainable Development) التى صاغتها اللجنة الدولية للتنمية والبيئة (WCED) فى عام ١٩٨٧ فى شكل قاعدة ذهبية للأجيال المشتركة فحواها أنه :

«يجب علينا أن نتعلم أن نقابل احتياجات الحاضر دون أية تضحية بقدرة أجيال المستقبل على مواجهة احتياجاتهم» .

وقد أصبحت فكرة **«التنمية المستدامة»** فكرة مركزية منظمة مع طرحها فى التقرير الأول للبرنامج الإنمائى للأمم المتحدة عام ١٩٩٠ - كما سبقت الإشارة إلى ذلك - ثم تجسدت الفكرة مع عقد مؤتمر «ريودى جانيرو» فى البرازيل عام ١٩٩٢، والمعروف بمؤتمر «قمة الأرض» ، والذى يعتبر علامة فارقة فى ثورة الاستدامة ، فلم يسبقه تجمع هذا العدد من رؤساء الدول معا (أكثر من ٨٠ ملك ورئيس دولة) ، حيث نتج عن هذا المؤتمر أجندة للقرن الجديد عرفت بـ «أجندة ٢١» والتى حملت خطة لتحديد خطة لتحديد المشكلات الاقتصادية والبيئية فى نهاية القرن العشرين .. كما قدمت سلسلة من الأفعال من المستهدف أن ينفذها الأفراد والحكومات فى دول العالم بخصوص خفض استغلال الموارد فى العالم المتقدم، وتقليل الآثار البيئية ، وخاصة التلوث ، وتشجيع الحفاظ على الطاقة . كما ترفض البدائل المثالية أو تلك غير المقبولة أخلاقياً واجتماعياً ، وترك على تحديد الاتجاهات بشأن إعادة مجالات التنافس ، وتوفير فرص غير معروفة ، ومواجهة تحديات غير معلومة كما تؤكد على فكرة التكيف مع النمو المنخفض أو تحدى النمو الصغرى رغم كونه عملية مؤلمة والواقع أن القضايا الرئيسية والتعهدات التى قدمت لموازنة حماية البيئة مع التنمية والتى جرى بحثها فى مؤتمر «ريو» ما تزال قائمة وغير منجزة على الرغم من مضى عشر سنوات على عقده وحتى عقد مؤتمر قمة الأرض والتنمية المستدامة ، فى جوهانسبرج فى ٢٠٠٢/٨/١٦ (انظر ملاحظات : ديساى، ٢٠٠٢، وبروندتلاند، ٢٨ أغسطس ٢٠٠٢ ، والربعى ، ٢٧ أغسطس ٢٠٠٢، الشرق الأوسط) .

٤ : ٤ تأسيساً على ما سبق يتضح لنا أنه ليس ثمة تناقض بين مفهومى التنمية البشرية والاستدامة ، ومن هنا جاء الطرح الجديد للتنمية للأمم المتحدة على أنها **«تنمية بشرية مستدامة»** تقوم على التزام أخلاقى بأن نفعل من أجل الأجيال التى

(*) لعل أول ظهور لمفهوم التنمية المستدامةجاء مع نشر «دنيس ميدوز» لكتابه «حدود النمو» والمقدم لنادى روما عام ١٩٧٢ .

ستخلفنا ما فعلته الأجيال السالفة لنا من أجلنا على الأقل .. وتشير بقوة إلى أن **التنمية البشرية ينبغى أن ينظر إليها على أنها مساهمة رئيسية فى الاستدامة ..** فكلاهما (التنمية البشرية والتنمية المستدامة) يقوم على عالمية مطالب الحياة . أما الأنماط الإنمائية التى تدعم التفاوتات الموجودة الآن فهى ليست مستدامة ، ولا تستحق العمل على استدامتها وهذا هو السبب الذى يجعل التنمية البشرية المستدامة أشمل من التنمية المستدامة (البرنامج الإنمائى، ١٩٩٤، ١٩) .

فالتنمية البشرية المستدامة .. تجعل الناس هم محور التنمية وتشير بقوة إلى أن التفاوتات الموجودة اليوم كبيرة لدرجة أن مواصلة شكل التنمية الحالى هو إدامة تفاوتات مماثلة للأجيال المقبلة . وجوهر التنمية البشرية المستدامة هو أنه ينبغى أن تتاح للجميع إمكانية متساوية للحصول على الفرص الإنمائية – الآن وفى المستقبل (البرنامج الإنمائى ، ١٩٩٤، ١٩) .

وفى نموذج للتنمية البشرية المستدامة ، **يجب أن يصبح الأفراد وتصبح المؤسسات حلفاء** – فى القضية المشتركة ، قضية تعزيز فرص الحياة – للأجيال الحاضرة ، والأجيال المقبلة . ولكى يتحقق ذلك ، يجب إرساء أسس مجتمع مدنى إرساء راسخا ، جعل الحكومة مسئولة تماماً أمام الشعب .

ويجب أن يتوقف التعارض بين الأسواق والحكم بين المبادرة الفردية والسياسة العامة – إذا كان الهدف هو توسيع نطاق اختيارات الإنسان من أجل اليوم ومن أجل المستقبل (البرنامج الإنمائى ، ١٩٩٤، ١٩) .

٥ . اشتباكات التعليم العربى بالتنمية : السياقات والإشكاليات :

٥ : ١ التعليم هل هو الخط الهابط فى التنمية العربية ؟!

٥ : ١ : ١ كما تكشف لنا فإن التنمية فهمت على مدى تاريخ الفكر الاجتماعى، على أنها تغير فى اتجاه مرغوب فيه ، وهو اتجاه متعدد الأبعاد ، وإذا كان هذا الفهم قد ارتبط فى مراحله الأولى بمراحل اقتصادية هى : زيادة فى القدرة الإنتاجية لمجتمع ما ، وتلبية احتياجات الناس الأساسية ، وتحقيق الأهداف التى تسعى إليها الجماعات المختلفة فى المجتمع المرتبطة باستخدام الموارد النادرة ، فإنه فى ظل هذه المراحل أصبح المقياس الشائع للتنمية المرتفعة أو الكفاءة الإنتاجية العالية فى مجتمع ما مرهونة بزيادة الدخل القومى الإجمالى (GNP) . وقد أوضحنا من قبل **فساد هذا المنطق** فهو مفيد طالما أن التنمية تفسر فقط بمعنى النمو الاقتصادى ،

فاستخدام المؤشرات الاقتصادية على أنها تمثل البعد الوحيد للتنمية فقد ثبت بطلانه. ومن ثم بدأ الصراع الذى انتهى بقيام براديم جديد قائم على التنمية البشرية المستدامة. وفى ظل هذا التحول «البارادايمى» صارت علاقة التنمية بالتعليم (كمعرفة) حتمية . كما تأكدت مكانة التعليم كبعد حاسم فى التنمية البشرية المستدامة التى هى تنمية للناس كما زادت درجة القناعة النظرية بذلك .

٥ : ١ : ٢ على أن الاختبار الواقعى لتلك العلاقة فى الواقع العربى يوضح حقيقة مزعجة فحواها أن **الخط الهابط فى التنمية العربية هو التعليم** ، ليس بحساب الكم ولكن بأخذ عنصرَ الكيف كمعيار . وهذه النتيجة تعتبر صحيحة تقريباً لأجيال بكاملها ويخشى أن «تستديم» ما لم يلتفت إليها مخططو التعليم وصانعوا القرارات التنموية معا .

فالمشاهد أن التعليم العربى بمفاهيمه ونماذجه ومضامينه ، عجز عن تحقيق أهدافه ومراميه التكيفية مع تسارع نموه الكمى ، وقد يرجع ذلك إلى عوامل لعل فى مقدمتها أنه فى أصوله تعليم مستورد عجز القائمون عليه، رغم كل المحاولات، عن تقريبه من بيئته التى يوجد فيها ، فعندما ننظر إلى مؤسساتنا التعليمية نجد أنها مؤسسات تابعة ليست معدة الإعداد الكافى للتشوف المستقبلى ، فهى وليدة نموذج أساسى (Paradigm) ساد قرونا ماضية وصورها على أنها آلية مثلى للبحث عن الحقيقة ، وأحاط بتشكيلة من الرموز والاستعارات والتشبيهات المشتقة من نظامى الفروسية (**الجيش**) والرهبنة (**الكنيسة**) فى العصور الوسطى ، كما تم تنظيمها حول نموذج صناعى للإنتاج العلمى (**المصنع**) ، حيث يقوم المدرسون بصلب جرعات متزايدة من المعلومات ، أغلبها لا قيمة له ، فى أذهان الطلاب السلبيين الذين ينبغى عليهم تنفيذ الأوامر .. وإلا فالعقاب ينتظرهم ! كل هذا جعل من مؤسسات التعليم العربى مؤسسات محافظة ومقاومة ، فلديها انحياز تلقائى للماضى وتراكماته بحكم كونها وليدة تلك المتمخضات لفترة طويلة اعتبر فيها «التغير» مشكلة !!، وتفاعل فيها متخذى القرارات التعليمية مع كل أزمة من الأزمات بعقلية ساخنة متحاربة . ونادراً ما يأخذون المستقبل بعيد المدى ومتطلباته فى أفعالهم وقراراتهم . وترتب على هذا كله أن الأحداث والتصورات أصبحت تتحرك بعيداً عن تأثير وسيطرة التربويين.

كما ترتب على تحول التعليم من منطق «**القلة**» إلى تعليم «**الكثرة**» تراجع فى المرامى النوعية ، الأمر الذى قاد إلى تعزيز ظواهر غير صحية فى التنمية ، مثل : الاستقطاب والازدواجية الاجتماعية والاقتصادية والبيروقراطية فى التنظيم الاجتماعى الاقتصادى ، وضعف روح المبادرة فى مختلف المجالات . وبالتالى فإن التعليم العربى عاجزاً عن أن يعطى الناس القدرة على فعل ما لم يكونوا قادرين عليه من قبل ، رغم أن هذه مسئوليته الكبرى وجوهر وجوده .

٥ : ١ : ٣ ونود قبل أن نقدم على التعرف على مؤشرات الوضعية التنموية للتعليم العربى باعتبارها تمثل السياق المجتمعى المؤثر فى مجمل حركة التعليم ، أن نؤكد من جديد جدلية العلاقة بين التعليم ومجتمعه (فإذا صلح التعليم صلح مجتمعه والعكس صحيح) ، فيستحيل عليه أن يحقق كل مراميه وأهدافه ما لم يكن المجتمع متعاونا ومؤهلا تنمويا وقيميا للمساعدة ولديه خياراته الاستراتيجية التى تعبر عن توازنات القوى داخله حتى يستطيع التعليم أن ينتقى خياره التنموى منها ويضع على أساسه سياسته التعليمية، التى هى من ناحية سياسة اجتماعية، فى نفس الوقت التى تعتبر فيه إحدى السياسات القطاعية فى إطار السياسة العامة للتنمية المعنية بتنفيذ الرؤى والتوجهات والخيارات الاستراتيجية لمجتمعها . وهذا لا يعنى أن تكون السياسة التعليمية مجرد انعكاس مباشر وحيد للاختيار التنموى بل أن تكون فى نفس الوقت رائدة لاتجاهات التغيير المستقبلية . ولعل النظر فى الواقع العربى هو السبيل الأساسى للتعرف على طبيعة السياقات التنموية الحاكمة لمجمل مسيرة التعليم العربى .

وفى هذا الصدد يشير التقرير الاقتصادى العربى الموحد إلى أن الأداء العام لم يصل إلى مستوى التوقعات فى العديد من المجالات ، «ولا تزال الخدمات غير كافية ودون المستوى فى العديد من المجالات ولا تغطى كافة المناطق فى الدول العربية ، فعلى سبيل المثال لا يزال معدل مساهمة المرأة فى القوى العاملة فى الدول العربية ، الذى يقدر نحو ٢٧ فى المائة ، هو الأدنى بين الأقاليم الرئيسية فى العالم ، ومعدل الأمية هو الأعلى ، وبعد عقود من التنمية البشرية يوجد حاليًا فى الوطن العربى حوالى ٢٥ فى المائة من السكان ، كما يوجد ٩ ملايين من الأطفال خارج المدارس الابتدائية . إضافة إلى الانخفاض النسبى ، الكمى والنوعى ، لمستوى التعليم والخدمات الصحية والإسكانية والبيئية وحرية العمل والتعبير عن النفس وفرص المعيشة اللائقة» (التقرير الاقتصادى، ٢٠٠١، ٢٣ – ٢٤) .

٥ : ٢ السياقات والإمكانات :

وفيما يلى رصد موجز لإمكانات التنمية العربية وحدودها تلك التى تشكل السياقات التنموية الفاعلة للتعليم العربى :

٥ : ٢ : ١ البشر :

٥ : ٢ : ١ : ١ بلغ إجمالى عدد سكان العالم العربى فى عام ٢٠٠٠ وفقًا للتقديرات الأولية للتقرير الاقتصادى العربى الموحد نحو ٢٧٩ مليون نسمة (أى بنسبة ٤,٣ ٪ من مجموع سكان العالم) ، ويتوقع أن يصل عددهم عام ٢٠٢٠ وفقًا لتقديرات تقرير التنمية الإنسانية العربية إلى ما يتراوح بين ٤١٠,٢٣ إلى ٤٥٩,٢٣ مليون نسمة بما يتراوح ما بين ٥,٩ ٪ إلى ٦,٥ ٪ من سكان العالم آنذاك .

٥ : ٢ : ١ : ٢ ويلاحظ أن السكان العرب يتزايدون بمعدل نمو مرتفع للغاية بلغ ٢,٦ ٪ فى الفترة ما بين عامى ١٩٨٠، ٢٠٠٠ وهذا ثانى أعلى معدل فى العالم

بعد مجموعة الدول الإفريقية جنوب الصحراء والذى يقدر بـ ٢,٧ ٪ . ويتوقع أن ينخفض هذا المعدل إلى ١,٨ ٪ فى الفترة ما بين عامى ٢٠٠٠، ٢٠١٥
(See: The World Bank: World Development Indicators, p: 50)

وقد بلغ معدل الخصوبة الإجمالى بلغ عام ١٩٩٨ نحو ٤,٤ ، ويعتبر هذا المعدل رغم تراجعه مؤخراً ، الأعلى بين الأقاليم الرئيسية فى العالم . (التقرير الاقتصادى العربى الموحد، ص ٢٥) ، كما بلغت نسبة الإعالة فى الدول ٧,٧ على الرغم من أنها انخفضت فى جميع الدول العربية . وبدهى أن هذا الارتفاع فى هذه النسبة يؤثر على الأسر ذات الدخول المنخفضة والثابتة بدرجة أكبر .

٥ : ٢ : ١ : ٣ كما قدرت نسبة سكان الريف إلى إجمالى السكان للدول العربية عام ١٩٩٩ بحوالى ٥٤ ٪ ، فى الوقت الذى تتزايد نسب هجرة سكان الريف للمدن لأسباب متنوعة ، مما يؤدى ذلك إلى زيادة معدلات التحضر ، حيث انتقل عدد كبير من سكان الريف والصحراء إلى الحضر فى هجرات داخلية مستمرة (وشاركتهم فى هذه العمالة الوافدة من الخارج بالنسبة للبلاد الخليجية) ، فتضخمت المدن وتكدس كبير من السكان فى مراكز حضرية قليلة العدد ، مما ترتب عليه مزيد من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والقيمية فانتشار أحزمة الفقر التى تحيط بتلك المراكز وحدوث مشكلات صحية نتيجة انتشار التلوث ، ومشكلات اجتماعية وقيمية كانتشار الجرائم بكافة أشكالها ، وتعاطى المخدرات ، وتزايد البطالة إلى جانب الضغط الكبير على الخدمات والمرافق العامة بالمدن... إلخ (انظر: زاهر، ١٩٩٧، ٣٨، التقرير الاقتصادى العربى الموحد، ص ٢٦) .

٥ : ٢ : ١ : ٤ كما تتميز البنية العمرية للسكان فى البلاد العربية بغلبة الأعمار الصغرى على هيكل السكان (أقل من ١٥ عاما) حيث بلغت نسبة هذه الفئة ما يعادل ٤٣ ٪ من مجموع السكان العرب عام ٢٠٠٠ ، وهى ثانى أعلى نسبة فى العالم بعد مجموعة الدول الإفريقية جنوب الصحراء (٤٤,٤ ٪) وتأتى خطورة ارتفاع هذه النسبة من كونها الفئة الموازية لمراحل التعليم فى بداية التعليم الثانوى . أى أنها الفئة التى تحتاج إلى إعالة مطلقة . وتتضح ضخامة هذه النسبة إذا علمنا أن نسبة هذه الفئة فى الولايات المتحدة مثلاً فى نفس العام كانت ٢١,٧ ٪ والمتوسط العالمى (٣٠ ٪) . وخطورة هذا الوضع تتجلى فى جسامة الجهود التى يجب أن تبذل من أجل إعداد وتعليم الأعداد المتزايدة من الأطفال والشباب ، وإتاحة فرص العمل والمشاركة فى النشاط الاقتصادى . ويعنى ذلك أن هناك أعباء ضخمة ينبغى أن تضطلع بها السياسات الاجتماعية ، بعضها له صفحة عاجلة والبعض الآخر طويل المدى .

٥ : ٢ : ١ : ٥ نخلص مما سبق إلى أن المؤشرات الديمجرافية للسكان فى البلاد العربية تتسم بجوانب إيجابية وأخرى سلبية ، **فمن الناحية الإيجابية** يمكن النظر إلى زيادة السكان على أنها قوة محتملة كبيرة يمكنها فى حالة توفر ظروف النمو المناسبة أن تسهم بفاعلية فى تطوير الواقع العربى وارتقاء التنمية البشرية المستدامة على أرضه. على أن ثمة **جوانب سلبية** تضعف من قدرة هذا التزايد على أحداث التنمية بالمعدلات المرجوة ، وعلى إضافة أعباء كبيرة على شرائح السكان النشطين اقتصاديًا ، بالإضافة إلى الضغط على مساحة الأرض وارتفاع كثافة السكان فى المناطق المستثمرة(*) ، وقد سبقت الإشارة إلى بعض هذه التأثيرات .

٥ : ٢ : ٢ النمو الاقتصادى العام :

بلغ الناتج المحلى الإجمالى للدول العربية عام ٢٠٠٠ حوالى ٧٠٩ مليار دولار ، بنمو سنوى بلغ ١٢,٦٪ فى عام ٢٠٠٠ وحوالى ٧,٣٪ فى عام ١٩٩٩ . ويقدر متوسط نصيب الفرد بنحو (٢٥٤٠) دولار فى عام ٢٠٠٠ (تتفاوت ما بين ٥٠٠ دولار للفرد فى العام فى بعض الدول العربية ، وأكثر من ٢١٠٠٠ دولار فى قطر والإمارات) . وتقدر نسبة السكان الذين يبلغ متوسط دخلهم اليومى حوالى دولاراً واحدًا بنمو ٢٢٪ من إجمالى سكان الدول العربية، أى حوالى ٦٢ مليون نسمة ، وتقدر نسبة الذين تتراوح متوسط دخلهم بين دولارين وخمسة دولارات بنحو ٥٢٪ من إجمالى سكان الدول العربية ، أى حوالى ١٤٥ مليون نسمة !!

ومن المفارقات العجيبة التى يوردها تقرير التنمية الإنسانية العربية أن إنتاج ٢٢ دولة عضو فى جامعة الدول العربية مجتمعة أقل من إنتاج دولة أوربية ، مثل أسبانيا كما أن إنتاج المواطن العربى العادى يشكل نسبة ١٤٪ من داخل المواطن العادى فى دولة فى منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .. وأنه إذا تواصل النمو السنوى لدخل الفرد فى العالم العربى الذى بلغ ٥٪ على مدى العقدين الماضيين ، ستتطلب مضاعفة دخل المواطن العربى العادى ١٤٠ عاما فى حين سيضاعف مواطنو مناطق أخرى فى العالم مداخيلهم فى أقل من ١٠ سنوات !! كما ارتفع الاستهلاك النهائى للأمة العربية من حوالى ٤٨٠,٣ مليار دولار عام ١٩٩٩ إلى حوالى ٤٩٧ مليار دولار عام ٢٠٠٠ !!

وفى **قطاع الزراعة** نجد أنه يسهم بنسبة ١١,٣٪ من الناتج المحلى الإجمالى للدول العربية على أنه يعانى من إشكاليات خاصة فى مقدمتها أن الأمة العربية غير مكتفية غذائيا ، فهى غير قادرة على إطعام شعوبها (لا سيما من الحبوب والزيوت

(*) يشغل الوطن العربى مساحة تقترب من أكثر من عُشْر مساحة العالم (حوالى ١٤٠٠ مليون هكتار) على أن تتجاوز أغلبها (٩٦٪) تغمرها الصحراء ، كما أن المستثمر منها فى الزراعة لا يتجاوز ٥٠ مليون هكتار ، لا تتجاوز ٣,٤٪ من مجموع الأراضى المزروعة فى العالم .

واللحوم) ، وعاجزة عن تلبية احتياجاتها من كافة السلع الغذائية الرئيسية ، ما عدا (الأسماك والخضار والفواكه) ، حيث بلغت قيمة هذا العجز (الفجوة الغذائية) حوالى ١٢ مليار دولار عام ١٩٩٩ ، كما تراجعت نسبة الناتج الزراعى إلى الناتج المحلى الإجمالى عام ٢٠٠٠ ، كل هذا على الرغم من وجود حوالى ٣٥٪ من إجمالى قوة العمل العربية فى قطاع الزراعة وحده . (انظر: التقرير الاقتصادى العربى الموحد، ٢٠٠١، ص ص iv-vii) .

وأما **الصناعة العربية** فقد أسهمت فى عام ٢٠٠٠ فى الناتج المحلى الإجمالى بنسبة تتراوح ما بين ٣٠,٣٪ إلى ٣٧,١٪ ، وكما زادت القيمة المضافة لها من حوالى ١٩٠,٩ مليار دولار إلى حوالى ٢٦٣ مليار دولار نتيجة الارتفاع الملحوظ للقيمة المضافة للصناعة الاستخراجية (خاصة النفط والغاز) من ١١٩,٤ مليار دولار إلى ١٨٦,٨ مليار دولار . على أننا نجد أن هناك تراجعا ملحوظا يعبر عنه انخفاض فى نسبة مساهمة الصناعات الاستخراجية من ٤٥٪ عام ١٩٨١ إلى ٢٦,٣٪ عام ٢٠٠٠ . كما إنتاجية العامل الصناعى العربى تعتبر متدنية مقارنة مع إنتاجية العامل الصناعى فى كثير من الدول النامية والمتقدمة (التقرير الاقتصادى العربى الموحد، ٢٠٠١، ص vii) .

وحصة **التجارة العربية** فى التجارة العالمية محدودة وإن كانت قد تحسنت قيمة التجارة العربية الخارجية عام ٢٠٠٠ كنتيجة لارتفاع أسعار النفط فى السوق العالمية على أن التجارة العربية البينية قد شهدت انخفاضا خلال العام نفسه من إجمالى التجارة العربية الخارجية حيث بلغت ٨,٥٪ مقابل ٨٪ عام ١٩٩٦ ، وهى نسبة منخفضة للغاية .

٥:٢:٣ الفقــر :

رغم ما حققته الدول العربية من إنجازات عديدة وملموسة فى جميع مجالات التنمية البشرية ، كان هدفها القضاء على الفقر ، إلا أن الأداء العام لم يصل إلى مستوى إلى مستوى الطموحات فى العديد من المجالات .

وتتفاوت معدلات الفقر بين الدول العربية ، وتتزايد احتمالات الفقر بزيادة حجم الأسرة وارتفاع معدل الإعالة ، كما تزداد معاناة العاطلين عن العمل لفترات طويلة والعمال الزراعيين فى الريف ، وفئة العمال ذوى المهارات المحدودة الذين يشتغلون فى أعمال هامشية مساعدة فى مشاريع الإنتاج أو النقل أو البناء أو الخدمات . والواقع أن مسألة الفقر فى البلاد العربية وتوزيعاته إنما تعود إلى ضعف السياسات التى لا تعرف إلى أين تتجه والتى لا تلتفت إلى جماعات المهشمين والمحرومين ، ولعل أصدق تعبير عن ذلك ، ما قاله محبوب الحق فى هذا الصدد حيث يقول :

«إن الفقر المعانى ليس فقر الموارد ولكن فقر السياسات وفقر السياسيين ، إنه الحاجة إلى زعامات مسؤولة عن هذا الإهمال للبشر .. إن الذى يحتاجه الفقراء ليس الصدقة فالذى يحتاجونه هو الوصول إلى فرص السوق سواء داخل الأوطان بمفردها أم على المستوى الدولى .. فالمطلوب هو استثمار المال فى تعليم الفقراء ، وتحسين صحتهم بحيث يتمكنون من دخول حلبة المنافسة فى السوق بشجاعة» (محبوب الحق، مرجع سابق،٢٩) .

٥:٢:٤ القوى العاملة والتشغيل :

٥ : ٢ : ٤ : ١ يرتبط بالمخزون السكانى قضية العمالة والتشغيل . ويقدر حجم القوى العاملة فى الدول العربية فى عام ٢٠٠٠ بنمو ٩٢ مليون عامل ، بينما يقدر معدل نموها السنوى بنحو ٣٪ بالنسبة للدول العربية ككل ويتوقع أن يصل عددها إلى ١٣٠ مليون عامل عام ٢٠١٠ . (مع الأخذ فى الاعتبار تباين التوزيع القطاعى للعمالة فيما بين الدول العربية) . ففى الوقت الذى بلغ معدل القوى العاملة ، وبلغ معدل القوى العاملة فى الزراعة فى الدول العربية عام ١٩٩٩ نحو ٣٥,٤٪ من إجمالى القوى العاملة فى الصناعة والخدمات ٢١٪ و ٤٣,٦ على التوالى ، على أنه يلاحظ أن قطاع «الخدمات» أصبح يستأثر بالنصيب الأكبر من العمالة فى جميع الدول الخليجية (عدا عمان) .

٥ : ٢ : ٤ : ٢ والجدول رقم (١) يوضح تصنيف الدول العربية طبقًا لفئات التوزيع النسبى لقوة العمل من إجمالى السكان ، وفيه نتبين تواضع نسب قوة العمل فى الكثير من الدول العربية فهى لا تتجاوز ٣٠٪ ، فيما عدا الدول النفطية بحكم كونها دول مستقبلة للعمالة الأجنبية .

كما أن الجدول رقم (٢) يوضح توزيع **بنية قوة العمل العربية** فى الدول العربية مقارنة لعدد من دول العالم : ويكشف فى نفس الوقت ضعف مساهمة المرأة فى قوة العمل ، فهى لا تتجاوز ٢٧٪ ، وهى نسبة منخفضة مقارنة بنظيراتها فى الدول النامية والصناعية (٤١٪ ، ٤٤٪) وكذلك للمتوسط العالمى ٤٠,٦٪ . وهذا يعنى حرمان المجتمع من جهود نصف السكان .

٥ : ٢ : ٤ : ٣ كما يوضح الجدول رقم (٣) **الوضعية التنموية للمرأة** فى الأقطار العربية وتتباين إسهامات المرأة فى قوة العمل وفقًا للدول . وأهم ما نلاحظه فى هذا الجدول هو اختلال مؤشر تكافؤ النوع فى الأمية وقوة العمل لصالح الذكور ، فى الوقت الذى نجد فيه مساواة تقريبية فى الأجور بين الجنسين وهى فضيلة غير موجودة فى العديد من دول العالم .

على أنه من المهم التأكيد على أن مشاركة المرأة العربية فى قوة العمل تمركزها فى قطاعات الخدمات ، خاصة التعليم والصحة . والواقع أن هناك عوامل تعوق مساهمة المرأة فى العمل ، لعل فى مقدمتها ارتفاع نسب الأمية بينهن وتعويق القيم الاجتماعية التقليدية لحركة المرأة الاجتماعية على نحو يظهر بوضوح فى دول بعينها (خاصة الخليجية منها) ، وفى نفس الوقت نجد أن سوق العمل نفسه واتجاهاته تسعى لاستغلال تلك العملية فى انتقاء مهنى معينة يتم إلحاق المرأة المتعلمة للاشتغال بها . وكذلك أن المستوى التعليمى ، وبالتالى الفنى للعمالة منخفض ، ويتضح هذا من غلبة نسبة العمالة غير الماهرة ، وهو راجع لانخفاض متوسط ما يحصل عليه العامل العربى من سنوات تعليمية ، لا تتجاوز خمس سنوات ونصف السنة ، وحوالى (٤ ٪) فقط من قوة العمل من خريجى الجامعات فى الوقت الذى نجد فيه أن العامل المتوسط فى الأقطار الصناعية قد تلقى حوالى (١٠,٥) سنة تعليمية ، بالإضافة إلى أن ٢٠ ٪ من القوى العاملة قد حصلوا على تعليمهم جامعى أو أعلى (Zahlan, 1988, 34-35) ، ويترتب على ذلك - من بين ما يترتب - انخفاض إنتاجية هذه العمالة .

٥ : ٢ : ٤ : ٤ وواضح أن إنتاجية العامل العربى ، كما سبقت الإشارة منخفضة فى القطاعات الاقتصادية بشكل واضح . ويبدو أن هذه سمة للعمالة العربية ، فإنتاجية العامل فى الدول الأوربية تصل إلى ستة أمثال إنتاجية العامل العربى ، أو بصورة أكثر تحديداً نجد أن إنتاجية الدول العربية فى مجال الصناعة لا تتجاوز مثيلتها فى العالم المتقدم ، ولا تتجاوز واحد إلى عشرين من مثيلتها فى قطاع الزراعة ، كما تتدهور الإنتاجية العلمية للعلماء العرب فى الجامعات العربية بالقياس للإنتاجية العلمية العالمية (انظر: العنانى، ١٩٩٠، ١٨ - ٢١ ، زاهر ، ١٩٩٠) .

٥:٢:٥ البطالــة :

وهى الوجه الآخر للتشغيل ، فهى تعنى نقص التشغيل ، وهى مشكلة تعنى هدرا ضخما فى الطاقات البشرية والإمكانات المادية العربية . ويقدر التقرير الاقتصادى العربى معدل البطالة فى الدول العربية بنحو ٢٠ ٪ من إجمالى القوى العربية العاملة ، أى ما يعادل ١٩ مليون فردا .

ويلاحظ أن معدلات البطالة بين الإناث تصل إلى ضعف المعدلات بين الذكور فى عدد من الدول العربية . كما أن البطالة تتزايد بشكل مضطرد بين الشباب المؤهلين الداخلين الجدد لسوق العمل .

ويوضح الجدول رقم (٤) تطور **حجم البطالة بين الشباب البالغين** خلال فترة التسعينات ، حيث نتبين ارتفاع ملحوظ فى نسب البطالة فى هذه الفترة العمرية وهؤلاء يمثلون غالبا المستويات التعليمية المتوسطة . ومن الملفت كذلك أن مشكلة البطالة بدأت تطال المجتمعات العربية (الخليجية) بحكم عوامل بنائية كثيرة وخاصة

جدول رقم (١)

تصنيف الدول العربية طبقاً لفئات التوزيع النسبى لقوة العمل من إجمالى السكان

بيـــــان	التوزيع النسبى لفئات قوة العمل من إجمالى السكان					الإجمـــالى
	أقل من ٢٠ ٪ من إجمالى عدد السكان	٢٠ ٪ وأقـل مـن ٣٠ ٪ من إجمالي عدد السكان	٣٠ ٪ وأقـل مـن ٤٠ ٪ من إجمالي عدد السكان	٤٠ ٪ وأقـل مـن ٥٠ ٪ من إجمالي عدد السكان	٥٠ ٪ فأكبر من إجمالى عدد السكان	
١	الجزائر ١٨,٣١ ٪	الأردن ٢٥,٠٣ ٪	السعودية ٣١,٣٣ ٪	الإمارات ٤٢,١٦ ٪	قطر ٥٤,٥٤	
٢	فلسطين ١٨,٤٥ ٪	تونس ٢٩,٨٥ ٪	عُمـــان ٣٤,٨٥ ٪	البحرين ٤١,٧٤ ٪		
٣		السودان ٢٦,٥٣ ٪	الكـويت ٣٨,٨٧ ٪	القُمر ٤١,٧٨ ٪		
٤		سوريا ٢٩,٢٨ ٪	مصـــر ٣٠,٠٨ ٪	ليبيا ٤٦,٥٤ ٪		
٥		العراق ٢٤,٢٢ ٪	المغــرب ٣٨,٧٨ ٪			
٦		اليمن ٢٣,٠٨ ٪				
إجمالى عدد الدول	٢	٦	٥	٤	١	١٨
٪	١١	٣٣	٢٨	٢٢	٦	١٠٠

المصدر : مجلس وزراء الشئون الاجتماعية العرب : التقرير الاجتماعى العربى : الإصدار (١) ، ص (٢٠) .

جدول رقم (٢)

توزيع بنية قوة العمل العربية فى الدول العربية مقارنة لعدد من دول العالم

الدولة	أعمار السكان (١٥ - ٦٤ عاما) بالملايين		قوة العمل: الإجمالي بالملايين			قوة العمل: معدل النمو السنوى المتوسط		قوة العمل: النسبة المئوية للإناث فى سوق العمل	
	١٩٨٠	٢٠٠٠	١٩٨٠	٢٠٠٠	٢٠١٠	١٩٨٠-٢٠٠٠	٢٠٠٠-٢٠١٠	١٩٨٠	٢٠٠٠
الجزائر	٩,٣	١٨,٦	٤,٨	١٠,٢	١٤,٦	٣,٧	٣,٥	٢١,٤	٢٧,٦
مصر	٢٣,١	٣٨,٧	١٤,٣	٢٤,٤	٣٢,٢	٢,٧	٢,٨	٢٦,٥	٣٠,٤
فنلندا	٣,٢	٣,٥	٢,٤	٢,٦	٢,٥	٠,٤	٠,٥	٤٦,٥	٤٨,١
العراق	٦,٧	١٢,٩	٣,٥	٦,٥	٨,٦	٣,٠	٢,٨	١٧,٣	١٩,٧
إسرائيل	٢,٣	٣,٩	١,٥	٢,٧	٣,٥	٣,١	٢,٥	٣٣,٧	٤١,٢
الأردن	١,٠	٢,٨	٠,٥	١,٥	٢,٠	٥,٢	٣,٤	١٤,٧	٢٤,٦
الكويت	٠,٨	١,٣	٠,٥	٠,٨	١,٢	٢,٤	٤,٠	١٣,١	٣١,٣
لبنان	١,٦	٢,٧	٠,٨	١,٥	٢,٠	٢,٩	٢,٦	٢٢,٦	٢٩,٦
ليبيا	١,٦	٣,٣	٠,٩	١,٥	١,٩	٢,٤	٢,٤	١٨,٦	٢٣,١
موريتانيا	٠,٨	١,٤	٠,٧	١,٢	١,٦	٢,٥	٢,٧	٤٥,٠	٤٣,٦
المغرب	١٠,٢	١٧,٦	٧,٠	١١,٥	١٤,٧	٢,٥	٢,٥	٣٣,٥	٣٤,٧
عمان	٠,٦	١,٣	٠,٣	٠,٦	٠,٨	٣,٣	٢,٧	٦,٢	١٧,١
السعودية	٥,٠	١١,٢	٢,٨	٦,٨	٩,٦	٤,٥	٣,٤	٧,٦	١٦,١
أسبانيا	٢٣,٥	٢٧,٠	١٤,٠	١٧,٤	١٧,٦	١,١	٠,١	٢٨,٣	٣٧,٢
السودان	١٠,٢	١٧,٦	٧,١	١٢,٤	١٦,٢	٢,٨	٢,٦	٢٦,٩	٢٩,٥
سوريا	٤,٢	٩,١	٢,٥	٥,٢	٧,٥	٣,٧	٣,٨	٢٣,٥	٢٧,٠
تونس	٣,٥	٦,٢	٢,٢	٣,٨	٤,٨	٢,٧	٢,٤	٢٨,٩	٣١,٧
الإمارات	٠,٧	٢,١	٠,٦	١,٤	١,٧	٤,٧	١,٩	٥,١	١٤,٨
الولايات المتحدة	١٥٠,٦	١٨٥,٨	١١٠,١	١٤٤,٧	١٥٨,٠	١,٤	٠,٩	٤١,٠	٤٦,٠
اليمن	٤,٠	٨,٣	٢,٥	٥,٥	٧,٧	٤,٠	٣,٣	٣٢,٥	٢٨,١
الشرق الأوسط	٩١,٦	١٧١,٢	٥٤,١	٩٩,٠	١٣٤,٥	٣,٠	٣,١	٢٣,٨	٢٧,٧
العالم	S ٢,٦٠٠,٩	S ٣,٨٠٦,٤	S ٢,٠٣٦,١	S ٢,٩٤٣,٢	S ٣,٣٨٠,٢	w ١,٨	w ١,٤	w ٣٩,١	w ٤٠,٦

Source: The World Bank: World Development Indicators, 2002p. pp 52 - 54.

المرأة فى التنمية

الدولـــة	إجمالى النساء كنسبة مئوية	العمر المتوقع عند الميلاد		النساء الحوامل يتلقون رعاية قبل الولادة	مؤشر تكافؤ النوع فى الأمية		مؤشر تكافؤ النوع فى قوة العمل	تكاليف مستوى التكافؤ النسبة المئوية للأجور المدفوعة	المرأة فى وظائف اتخاذ القرار المستوى الوزارى	
	٢٠٠٠	الذكور عام ٢٠٠٠	الإناث عام ٢٠٠٠	١٩٩٦	٢٠٠٠	١٩٩٠	٢٠٠٠	١٩٩٨	١٩٩٤	١٩٩٨
العراق	٥١,٠	٧٠	٧٧	٠٠	١,٠	٠,٤	٠,٥	١٠٠	٠	٨
إسرائيل	٥٠,٢	٧٦	٨٢	٠٠	٠٠	٠,٧	٠,٨	٠	١٣	١٤
الأردن		٦٢	٧٤	٠٠	١,٠	١,٠	١,٠	١٠٠	٣	٣
الكويت	٤٠٠٥,٣	٣٩	٣٩	٩٢	١,١	٠,٩	٠,٨	٢٥	٦	١٤
لبنان	٥١,٠	٧٦	٨٢	٠٠	٠٠	٠,٨	٠,٨	٥٥	١٤	٠٠
ليبيا	٥٠,٥	٤٥	٤٦	٦٦	٠,٨	٠,٨	٠,٨	٦٧	٦	٠٠
موريتانيا	٥٠,٤	٤٥	٤٦	٦٦	٠,٨	٠,٨	٠,٨	٦٧	٦	٠٠
المغرب	٥٠,٤	٧٥	٧٨	١٠٠	١,٠	٠,٦	٠,٧	١٠٠	٠	٥
عمان	٤٩,٩	٧٥	٨٣	٠٠	٠٠	٠,٨	٠,٨	١٠٠	٧	١٢
السعودية	٥١,٣	٧١	٧٤	٨٧	١,٠	٠,١	٠,٢	١٠٠ – ٥٠	صفر	صفر
السودان	٤٦,٦	٥٥	٥٨	٥٤	٠,٩	٠,٤	٠,٤	١٠٠	صفر	صفر
سوريا	٤٩,٧	٦٧	٧٢	٣٣	٠,٨	٠,٣	٠,٤	١٠٠	٧	٨
تونس	٤٩,٣	٧٠	٧٤	٧١	٠,٩	٠,٤	٠,٥	٦٧	٤	٣
الإمارات	٤٩,٥	٧٤	٧٧	٩٥	١,١	٠,١	٠,٢	١٠٠	صفر	صفر
اليمن	٥٠,٢	٥٦	٥٧	٢٦	٠,٦	٠,٤	٠,٤	١٠٠	صفر	صفر
الولايات المتحدة	٥٠,٧	٧٤	٨٠	٠٠	٠٠	٠,٨	٠,٩	صفر	١٤	٢٦
الشـرق الأوسـط وشمال أفريقيا	٤٨,٦	٦٦	٦٩	٥٨	٠,٩	٠,٣	٠,٤	٠٠	٢	٢
العالم كله	٤٩,٤	٦٥	٦٩	٧٠	٠٠	٠,٧	٠,٧	٠٠	٦	٠٠

Source: The World Bank: World Development Indicators, 2002p. pp 31 - 34.

العوامل الاقتصادية وفى مقدمتها العجز فى الموازنات العامة لبعض دول المنطقة ، حيث نجد مثلاً أن عمان تعانى فى حدود (٠,٨) بليون دولار ، والمملكة العربية السعودية فى حدود (٨,٢) بليون دولار ، والكويت وهى حالة خاصة ، من عجز فى حدود (١٨,٥) بليون دولار (السعدون، ١٩٩٢، ١٣) .

جدول رقم (٤)

مؤشرات مختارة للإنفاق على الصحة ، حسب البلد أو الإقليم العربى ، تقديرات عام ١٩٩٧

الدولـة	الإنفـــاق علـــى الصحـــة (٪)				الإنفاق على الصحة للفرد (بسعر الدولار الدولى)	
	إجمالى الإنفاق كنسبة من الناتج المحلى الإجمالى	الإنفاق العام كنسبة من إجمالى الإنفاق على الصحة	الإنفاق الشخصى كنسبة من إجمالى الإنفاق	الإنفاق الإجمالى	الإنفاق العام	الإنفاق الشخصى
الأردن	٥,٢	٦٧,٢	٣٢,٨	١٧٨	١١٩	٥٨
الإمارات	٤,٢	٣٥,٤	٣,٨	٨١٦	٢٦٢	٣٨
البحرين	٤,٤	٥٨,٥	٣٧,٧	٥٣٩	٣١٥	٢٠٤
الجزائر	٣,١	٥٠,٨	٤٩,٢	١٢٢	٦٢	٦٠
السعودية	٣,٥	٨٠,٢	٦,٣	٣٣٢	٢٩٧	٣٥
السودان	٣,٥	٢٠,٩	٧٩,١	٤٣	٩	٣٤
الصومال	١,٥	٧١,٤	٢٨,٦	١١	٨	٣
العراق	٤,٢	٥٨,٩	٤١,١	١١٠	٦٥	٤٥
الكويت	٣,٣	٨٧,٤	١٢,٦	٦٠٥	٥٢٩	٧٦
المغرب	٥,٣	٤٠,٧	٥٩,٣	١٥٩	٦٥	٩٥
اليمن	٣,٤	٣٧,٩	٦٢,١	٣٣	١٢	٢٠
تونس	٥,٤	٤١,٧	٥٣,٠	٢٣٩	١٠٠	١٢٧
جزر القمر	٤,٥	٦٨,٢	٣١,٨	٤٧	٣٢	١٥
جيبوتى	٢,٨	٧٢,٩	٢٧,١	٤٨	٣٥	١٣
سوريا	٢,٥	٣٣,٦	٦٦,٤	١٠٩	١٨٢	٧٢
عمان	٣,٩	٥٤,٥	٣٥,٩	٣٣٤	–	١٢٠
فلسطين	–	–	–	–	٦٣٥	–
قطر	٦,٥	٥٧,٥	٤٢,٥	١١,٥	١٦٧	٤٧٠
لبنان	٣,٤٠٢٠١٢٠١٠	٢٩,٦	٥٣,٨	٥٦٣	١٢٠	٣٠٣
ليبيا	٣,٧	٥٤,٢	٤٥,٨	٢٢١	٣٢	١٠٢
مصر	٥,٦	٢٧,٠	٧٣,١	١١٨	٢٢	٨٦
موريتانيا		٣٠,٣	٦٩,٧	٧٣		٥١

المصدر : منظمة الصحة العالمية ، ٢٠٠٠ ، وضع الصحة فى العالم عام ٢٠٠٠ : النظم الصحية : تحسين الأداء . فى : تقرير التنمية الإنسانية العربية ٢٠٠٢ .

٥: ٢: ٦ الأوضاع الصحية :

يوضح الجدول رقم (٥) أن الخدمات الصحية العربية تتجه نحو التحسين باستمرار ، وهذا راجع لارتفاع الإنفاق على قطاع الصحة سواء بالنسبة للناتج المحلى الإجمالى أو للإنفاق الجارى . قاد إلى ارتفاع متوسط العمر المتوقع عند الولادة إلى ٦٤ عاما مع وصولها إلى حدود قصوى ، كما فى الدول الصناعية (٧٧ عاما فى الكويت، ٧٥ عاما فى الإمارات) كما أن ١٣ دولة تجاوزت سنة ٧٠ عاما) .

وإن كان معدل وفيات الأطفال دون الخامسة فى الدول العربية رغم انخفاضه المستمر ، ما زال فى مستوى يعلو فيه من معدل الدول الصناعية بأربع مرات (٧٣ حالة لكل ألف مولود حى) ، وذلك فى عام ١٩٩٨ .

وقد بلغت نسبة السكان الذين يحصلون على مياه شرب مباشرة نحو ٧٦٪ عام ١٩٩٨ ؛ وتتراوح نسبة السكان المزودين بخدمات الصرف الصحى اللائقة بين ٣٥٪ فى الريف إلى ٨٤ فى الحضر (التقرير الاقتصادى العربى الموحد ، ص ص ١٧، ٣٠ – ٣١).

٥: ٢: ٧ القيم العربية لدى الشباب :

يشير التقرير الاجتماعى العربى إلى أنه ثمة تحولات قد حدثت فى القيم الاجتماعية العربية (خاصة الشباب) وعليه يرى أن محصلة التفاعل فى بنية المنظومة القيمية العربية قد قادت إلى ملمحين فى هذا الصدد (التقرير الاجتماعى العربى ، ٢٠٠١، ص ص ٣٦ – ٣٧) .

أ) الثبات النسبى :

ويتجلى ذلك فى تأكد المفهوم الدينى/ الإيمانى لدى قطاعات واسعة فى المجتمع العربى، خاصة بين الشباب ، واتضاح صعوبة الفصل بين المجال الدينى والمجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية فى الحياة العربية . ونظراً للسرعة التى تمضى بها التغيرات الاقتصادية الاجتماعية العربية ، حدث شىء من الاضطراب فى مفاهيم القيم الدينية لدى البعض خاصة من الشباب وقد انعكس على :

- تكامل البنية الاجتماعية التى اعتراها قدر من التفكك فى بعض الحالات لأسباب متعددة .
- صور التكافل بين أبناء المجتمع ، حيث اتسع نطاق الصور التى تنبع من قناعات دينية – خاصة الزكاة والعشور – كما نشطت اتجاهات لإحياء الوقف ، هذا بالإضافة إلى تكاثر جمعيات العمل الأهلى واتساع نطاق أنشطتها .

ب) التغيرات العميقة :

ويمكن أن نرصد أهمها على النحو التالى :

جدول رقم (٥)

البطالة بين الشباب البالغين (١٥ – ٢٤) سنة في بعض البلدان العربية ، سنوات مختلفة

البلــــد	معدل البطالة بين الشباب (٪)			معدل البطالة بين الشباب (٪)		
	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
البحرين						
١٩٩٠	٥,٧	٦,٧	٦,٠	٦٨,٥	٦٨,٢	٦٨,٤
١٩٩٥	١١,٩	١٣,٥	١٢,٦	٧٧,٦	٧١,١	٧٥,٤
١٩٩٧	–	–	–	٦٧,٦	٥٨,٩	٦٤,٧
الجزائر						
١٩٩٠	٤٦,٣	١٤,٤	٣٨,٧	٦٥,٠	٧٨,٠	٦٦,٠
١٩٩٢	–	–	–	٦٤,٨	٧٥,٤	٦٥,٧
المغرب (حضر)						
١٩٩٩	–	–	٣٨,٢	٤١,٨	٣٣,١	٣٩,٥
سوريا						
١٩٩٨	–	–	–	٧٣,٧	٧١,٣	٧٣,٢
فلسطين						
١٩٩٩	–	–	–	٤٣,٠	٢٣,١	٤٢,٤
قطر (١٩٩٧)						
قطريون	–	–	–	٤٤,٢	٤٥,٤	٤٤,٦
غير قطريين	–	–	–	٥٩,٠	٦١,٠	٥٩,٦
لبنان (١٩٩٧)						
١٥ – ١٩	٢٩,٧	٢١,٦	٢٨,٦	–	–	–
٢٠ – ٢٤	٢٠,١	١١,٥	١٧,٨	–	–	–
مصر						
١٩٩٠	١٧,١	٤٣,٤	٢٦,٤	٥٧,٩	٦٦,٣	٦٢,٥
١٩٩٥	٢٤,٥	٥٩,٠	٣٤,٤	٦٦,٤	٧٠,٥	٦٨,٤
١٩٩٨	–	–	–	٦٣,١	٥٩,٩	٦١,٥

المصدر : (مصادر جدول معدلات البطالة حسب البلد والسنة (جدول ٢٤) : ما عدا بيانات مصر والبحرين (١٩٩٠ ، ١٩٩٥) ، والجزائر:

ILO, 1999 Key Indicators Geneva, p249. Of the Labour Market

في : تقرير التنمية الإنسانية العربية ٢٠٠٢ .

- تضاؤل وزن القيم الجماعية لصالح قيم تركز على الدوافع والمصالح الفردية للشخص الواحد أو لأسرته الصغيرة .
- تزايد اللجوء إلى العقلانية الاقتصادية الفردية كمرشد للسلوك ، مقابل المشاعر التقليدية .

- ضعف قيمة الطاعة ، العائلية والاجتماعية والسياسية ، ونقص الميل للاستكانة للأمر الواقع .
- تراجع قيم العدالة فى نفس الوقت الذى ارتفعت فيه .. قيم التراحم والتواد.

٥:٢:٨ الوضعية المعرفية والفجوة الرقمية :

٥ : ٢ : ٨ : ١ يكاد ينعقد الإجماع بين كافة المعنيين بشؤون التنمية ، على أن العلم قد أصبح مؤسسة مجتمعية بعد ما كان مجرد فلسفة طبيعية ، وأنه متى صار ثقافة فإنه يعنى قيام التنمية ، أو على حد تعبير «رونى ماهو» «أن التنمية هى العلم عندما يصبح ثقافة» ، أى أن العلم يصبح بهذا الشكل بمثابة الفهم الشامل لقضايا المجتمع والتنمية ومسائلها الملحة ، وبدهى أنه لسلامة الرؤية التنموية للتعليم أن ننظر فى وضعية نظم البحث والتطوير فى المنطقة العربية .

٥ : ٢ : ٨ : ٢ فالملفت أن هناك انصراف عن الاهتمام الجدى بشؤون العلم ووسائل تطويره ويتجلى هذا الانصراف فى عدة مؤشرات أساسية أولاها ؛ **نسبة ماتخصصه مجتمعاتنا العربية من ناتجها المحلى الإجمالى للإنفاق على العلم** ، فطبقاً لإصدار ١٩٩٨ من تقرير «العلم فى العالم» الذى تصدره منظمة اليونسكو ، يعد تمويل البحث فى العالم العربى من أكثر المستويات انخفاضا فى العالم ، فقد بلغ الإنفاق العلمى نسبة إلى الناتج المحلى الإجمالى ٠,١٤ ٪ فقط فى العالم العربى عام ١٩٩٦ ، مقابل ٢,٥٣ ٪ عام ١٩٩٤ لإسرائيل ، ٢,٩ لليابان ، ١,٦٢ لكوبا» (تقرير التنمية الإنسانية العربى ، ص ٦١) .

ومن المفارقات أن نصيب الفرد العربى من جملة الإنفاق على أنشطة البحث والتطوير ، فقد بلغ (٢٣) دولاراً عام ١٩٨٠ مقابل (٤٧) دولار كمتوسط للعالم ، و(١٧١) دولار فى الدول المتقدمة ، و (٤) دولارات فى الدول النامية . ثم أصبح الوضع عام ١٩٩٠ نحو (١٤) دولار فى الوطن العربى مقابل (٨٦) دولارا كمتوسط للعالم ، و (٣٥٤) دولار فى الدول المتقدمة ، و (٥) دولارات فى الدول النامية» (فى: زاهر: ١٩٩٧ ، ص ٧٤) .

وإذا ما انتقلنا لمؤشر آخر وهو **عدد العاملين فى مجال العلم المتقدمة** ، وجدنا أن الدول العربية تمتلك كوادر علمية كافية فى مجالات العلم التقليدية ، فى حين أن نسبة من يعمل منهم فى أطراف العلم المتقدمة ضئيلة للغاية ففى الوقت الذى نجد فيه (٢٦٠٠) عالم وباحث لكل مليون نسمة فى الدول المتقدمة ينخفض العدد فى البلاد العربية إلى حدود دنيا . وإذا عقدنا المقارنة بين الدول العربية والأوربية كانت نسبة توزيع العلماء المشتغلين بالبحوث والعلوم التطبيقية ١,٤ ٪ للعرب مقابل ٣٦,٦ ٪ للأوربيين» (فى زاهر، ١٩٨٨) .

أما المؤشر الثالث ، وهو **الإنتاج العلمى ، كما وكيفا** ، فهو أيضاً فى غير صالحنا فتقديرات اليونسكو ومؤسسات علمية أخرى تؤكد على أن متوسط إنتاج رجل العلم العربى ، من حيث نشر الإنتاج العربى ، أقل من عشر متوسط نظيره فى البلدان المتقدمة ، وأقل من (٠,١ ٪) من إنتاج الباحث فى إسرائيل ، مما ينبئ بآثار خطيرة على التنمية فى وطننا العربى .. كما ينخفض نصيب البلاد العربية من إجمالى الكتب الصادرة فى العالم إلى ١ ٪ ، وكذلك تتضاءل براءات الاختراع التى تمنح فى البلاد العربية مقارنة بما هو عليه الحال فى بعض الدول الأجنبية (بدران، ١٩٨٥ ، ١٣٦ – ١٤٣ ، انظر كذلك دراسات زاهر ١٩٨٨ ، ١٩٩٥) .

ولعل الجدولين أرقام ٦ ، ٧ تعطى صورة أكثر وضوحاً عن الإنتاجية العلمية العادية ، وتلك ذات المستوى العالى الجودة لبعض الدول العربية ذات المكانة المتقدمة نسبياً .

جدول رقم (٦)

مؤشرات مختارة للإنفاق على الصحة ، حسب البلد أو الإقليم العربى ، تقديرات عام ١٩٩٧

البلــــد	علماء البحث	عدد المقالات التى يزيد الاقتباس منها عن ٤٠ مرة	عدد الأوراق البحثية بمعدل اقتباس مرتفع (لكل مليون نسمة)
الولايات المتحدة	٤٦٦٢١١	١٠٤٨١	٤٢,٩٩
سويسرا	١٧٠٢٨	٥٢٣	٧٩,٩
استراليا	٢٤٩٦٣	٢٨٠	١٧,٢٣
إسرائيل	١١٦١٧	١٦٩	٣٨,٦٣٢
جمهورية كوريا	٢٢٥٥	٥	٠,١٢
الهند	٢٩٥٠٩	٣١	٠,٠٤
الصين	١٥٥٥٨	٣١	٠,٠٣
مصر	٣٧٨٢	١	٠,٠٢
المملكة العربية السعودية	١٩١٥	١	٠,٠٧
الجزائر	٣٦٢	١	٠,٠١
الكويت	٨٨٤	١	٠,٥٣

فى : تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢ ص ٦٢ .

جدول رقم (٤)

مؤشرات مختارة للإنفاق على الصحة ، حسب البلد أو الإقليم العربى ، تقديرات عام ١٩٩٧

البلـــد	الناتج العربى فى مجال العلم والتكنولوجيا الأوراق المنشورة فى المجلات الدولية	
	١٩٧٠ - ١٩٧٥	١٩٩٠ - ١٩٩٥
الأردن	٦١	١٤٧٢
الإمارات	١	٥٧٩
البحرين	-	٤٥٣
الجزائر	٣٣٨	١٤٣١
السعودية	١٢٦	٨٣٠٦
السودان	٤٢٦	٦٩٠
الصومال	١	٧٩
العراق	٣٨٠	٩٣١
الكويت	١٤٨	١٩٣٦
المغرب	٩٦	٢٤١٨
اليمن	٤	١٥٥
تونس	١٤٥	١٨٣٢
جزر القمر	-	-
جيبوتى	-	-
سوريا	٣٨	٤٧١
عمان	١	٤٦٦
فلسطين	-	٥١
قطر	-	٣٧٧
لبنان	٧٤٣	٥٠٠
ليبيا	٩٦	٣٤٨
مصر	٣٢٦١	١٢٠٧٢
موريتانيا	-	٢٧
البلدان العربية	٥٨٦٥	٣٤٥٩٤

فى : تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢ .

٥ : ٢ : ٨ : ٣ أما إذا انتقلنا إلى البعد الخاص **بتقانات المعلومات والاتصالات** وهى إحدى منتجات البحث والتطوير وعامل أساسى فى اقتصاد المعرفة ، لوجدنا عدد من المؤشرات الكمية التى يمكن أن تدلل على الفروق بين ما يمتلك المعلومة ومن يفتقدها وهو ما يطلق عليه بالفجوة الرقمية . والجدول رقم (٨) يوضح ذلك فى البلاد العربية مقارنة بمؤشر التنمية البشرية .

جدول رقم (٨)

مقياس التنمية البشرية ومؤشرات الفجوة الرقمية ، حسب البلد أو الإقليم العربى ومناطق مختارة

البلـــد	مؤشر التنمية البشرية	عدد الهواتف الثابتة (لكل ١٠٠٠ نسمة)	عدد الحواسيب الشخصية (لكل ١٠٠٠ نسمة)	عدد مواقع الإنترنت (لكل ١٠٠٠ نسمة)	إجمالى عدد مستخدمى الإنترنت (بالألف)
	١٩٩٨	١٩٩٩	١٩٩٩	٢٠٠٠	
الأردن	٠,٧١	٨٧	١٤	١	١٤
الإمارات	٠,٨٠	٣٣٢	١٠٢	٩٢	١٦٧
البحرين	٠,٨٢	٢٤٩	١٤٠	١٧	٦٢
الجزائر	٠,٦٩	٥٢	٦	٠	٠
السعودية	٠,٧٤	١٢٩	٥٧	٢	١٤
السودان	٠,٤٧	٩	٣	٠	٠
الصومال	–	–	–	–	–
العراق	٠,٥٨	٣٠	٠	٠	٠
الكويت	٠,٨٣	٢٤٠	١٢١	٢٣	٥٣
المغرب	٠,٥٨	٥٣	١١	٠	٢
اليمن	٠,٤٥	١٧	٢	٠	١
تونس	٠,٧١	٩٠	١٥	٠	١٢
جزر القمر	–	–	–	–	–
جيبوتى	٠,٤٥	١٤	١٠	٠	٠
سوريا	٠,٦٢	٩٩	١٤	٠	١
عمان	٠,٧٢	٩٠	٢٦	٣	٢٠
فلسطين	–	–	–	–	–
قطر	٠,٨١	٢٦٣	١٣٦	١	٧٦
لبنان	٠,٧٣	٢٠١	٤٦	١٢	٧٠
ليبيا	٠,٧٥	١٠١	٠	٠	١
مصر	٠,٦٣	٧٥	١٢	١	٧
موريتانيا	٠,٤٥	٦	٢٧	٠	٠
البلدان العربية	٠,٦٤	٨٨	١٩	٢	١٥٢٥
حرب آسيا	٠,٥٦	٢٣	٣	٢	٣٠٣٤
أفريقيا جنوب الصحراء	٠,٤٦	١٤	٨	٣	٢٣٥٧
جنوب شرق آسيا والمحيط الهادى	٠,٦٩	٨٢	١٧	٤	٢٣٥٩٣
أمريكا اللاتينية والكاريبى	٠,٧٦	١٣٠	٣٨	٣٠	١٠١٨٤

المصدر : مجلس وزراء الشئون الاجتماعية العرب : التقرير الاجتماعى العربى : الإصدار (١) ، ص (٢٠) .

على أننا مهما بالغنا فى أهمية كل من العلم والتكنولوجيا فى إحداث الطفرة التنموية المطلوبة أو التغيير الاجتماعى المرتقب ، فإننا لا نستطيع بأى حال من الأحوال أن نتجاهل الدور الفعال الذى تقوم به «**القيم الثقافية**» للمجتمع فى تفعيل أو تعويق دور العلم والتكنولوجيا ، فهذه القيم ، كما يرى «المهدى المنجرة» ، بمثابة «جينات وراثية» تجعل التغيير يسيراً من خلال تمكين الأفراد من استيعاب العلم والتكنولوجيا واجتناب الجور الحاصل فى تقسيم العمل . ذلك الجور الذى يمكن أن يتولد عنه نظام من الطبقات مع «تكنوقراطيين» يعرفون «لماذا» ويجهلون «كيف» ، و«ماذا» . وجموع من «الأميين العلميين» عاجزة عن المشاركة ديمقراطيا فى نسق القرارات الحاكمة فى تطوير وتمويل العلم والتكنولوجيا ، وهو الشىء الحاصل بالفعل» . (المهدى المنجرة، ١٩٩٢، ٣٣٤ - ٣٣٥) .

٥ : ٣ التعليم والتكوين البشرى

تأكدت فى العقوب القليلة الماضية ، أكثر من أى فترة تاريخية أخرى ، الأهمية القصوى للتعليم فى تحقيق أهداف التنمية ودفع النظام الثقافى فى المجتمع . وأصبح تعزيز جهود التعليم وتوظيفه توظيفا فاعلاً على نحو يمكن جميع الأفراد من توسيع نطاق رأس مالهم وقدراتهم المعرفية والثقافية والاجتماعية ، هو المحدد الأساسى لمدى نجاح، ليس فقط التنمية البشرية المستدامة والسياسات الاجتماعية المرتبطة بها ، بل أيضاً «للأمن الوطنى» لأى مجتمع .

وتكشف لنا المراجعات المستمرة لمجمل حركة التعليم العربى عن إنجازات ملموسة خلال العقود الأربعة الماضية ، انعكست فى عدد من المؤشرات الإجمالية إلا أنها فى مجملها ما زالت متواضعة إذا ما قورنت بالإنجازات المماثلة فى باقى بلدان العالم وأقاليمه الرئيسية ولعل تحليل موجز لكل مؤشر يمكن أن يوضح ذلك:

٥ : ٣ : ١ الإنفاق على التعليم

٥ : ٣ : ١ : ١ مثلت فترة العقدين السادس والسابع من القرن الماضى فترة ازدهار كاملة للتعليم العربى ، حيث ارتفعت معدلات الإنفاق عليه لحدود قصوى ، فى الفترة ما بين عامى ١٩٨٠، ١٩٨٥ إذ بلغ الإنفاق الحكومى على التعليم فى عام ١٩٨٤ حوالى ٢٢,١٤٧ بليون دولار أمريكى بما يمثل ٥,٥٪ من الناتج القومى الإجمالى للمنطقة العربية فى العام نفسه . على أنه بدأ من العام ١٩٨٥ وبعد تفاقم آثار الأزمة البترولية بدأ الإنفاق يقل نسبياً على التعليم ، فنجد أن هذا الإنفاق بلغ ١٨ بليون دولار أمريكى فى عام ١٩٨٥ ، وارتفع خلال عشرة السنوات التالية (١٩٩٥) إلى ٢٨ بليون دولار أمريكى وهو معدل ضعيف للغاية . مقارنة بما يحدث فى البلدان المتقدمة النمو والبلدان النامية على حد سواء . وقد ترتب على ذلك حدوث تدهور فى نصيب الفرد من الإنفاق على التعليم ، الأمر الذى أدى إلى انخفاض نسبة الإنفاق على التعليم لكل فرد فى البلدان العربية من ٢٠٪ مما كانت تنفقه البلدان

الصناعية فى عام ١٩٨٠ إلى ١٠٪ من إنفاق البلدان الصناعية فى منتصف التسعينات (تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٢، ٥٠) .

٥ : ٣ : ١ : ٢ وقد استمر هذا الانخفاض والتباطؤ بعد ذلك بحكم عوامل اقتصادية ، كما تراجع بالتالى معدل الإنفاق على التعليم الابتدائى كنسبة من الناتج على الرغم من الاحتياجات المتنامية للإنفاق على خدمات التعليم فى غالبية الدول العربية ، ويقدر التقرير الاقتصادى العربى الموحد نسبة الإنفاق على التعليم عام ١٩٩٧ بـ ٨,٥٪ فى السعودية، و ٧,٧٪ فى تونس و ٧,٠٪ فى اليمن ، و ٧,٩٪ فى سوريا ، و ٦,٨٪ فى الأردن، وتتراوح فى باقى الدول بين ٠,٩٪ فى السودان، ٥,١ فى الجزائر وموريتانيا (التقرير الاقتصادى العربى الموحد، ٢٠٠١، ٢٦) .

ويمثل عقدى الثمانينات والتسعينات بشكل عام تذبذبا واضحا فى معدلات الإنفاق على التعليم لغالبية الدول العربية، والجدول التالى رقم (٩) يوضح ذلك :

جدول رقم (٩)

تقديرات إنفاق القطاع العام على التعليم ، ١٩٨٠ - ١٩٩٧

	بلايين الدولارات الأمريكية					النسبة المئوية إلى الناتج القومى الإجمالى				
	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٩٠	١٩٩٥	١٩٩٧	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٩٠	١٩٩٥	١٩٩٧
المجموع العالمى	٥٦٧,٦	٦٠٦,٧	١٠٠٤,٦	١٣٤٢,٦	١٣٨٦,٨	٤,٩	٤,٨	٤,٧	٤,٧	٤,٨
المناطق الأكثر تقدمها ومنها:	٤٠٧,٨	٤٤٤,٤	٨١٦,٥	١١٠١,٩	١٠٩٨,٤	٥,١	٤,٩	٥,٠	٥,٠	٥,١
أمريكا الشمالية	١٥٥,١	٢٢١,٦	٣٣٠,٢	٤٠٦,٨	٤٥٢,٨	٥,٢	٥,٠	٥,٤	٥,٣	٥,٤
آسيا/ أوقيانيا	٦٣,٣	٦٧٥	١٣٣,٣	٢٢٥,٤	١٩٣,٥	٥,٠	٤,٣	٤,٠	٤,٠	٤,٠
أوروبا	١٨٩,٥	١٥٥,٤	٣٥٢,٩	٤٦٩,٧	٤٥٢,٢	٥,٢	٥,٢	٥,١	٥,٣	٥,٣
بلدان المرحلة الإنتقالية	٦١,٣	٦٢,٣	٤٩,٦	٣٦,٥	٤٥,٥	٦,٤	٦,٣	٤,٣	٤٠٦	٤,٨
المناطق الأقل نموا ومنها :	٩٨,٥	٩٩,٩	١٣٨,٥	٢٠٤,٣	٢٤٢,٩	٣,٨	٣,٩	٣,٨	٣,٨	٣,٩
أفريقيا جنوبى الصحراء	١٦,٢	١١,٧	١٥,٢	١٩,٠	٢٢,٧	٥,٠	٤,٥	٤,٦	٥,١	٥,١
الدول العربية	١٨,٢	٢٣,٨	٢٤,٥	٢٨,١	٣٤,٣	٤,١	٥,٨	٤,٩	٥,٠	٥,٤
أمريكا اللاتينية/ الكاريبى	٣٣,٧	٢٧,٩	٤٤,٥	٧٦,٥	٩٢,٦	٣,٩	٤,٠	٠٤	٤,٥	٤,٦
شرق آسيا/ أوقيانيا ومنها:	١٦,٢	٢٠,١	٣١,٨	٥٨,٦	٦٧,٣	٢,٨	٣,١	٣,٠	٢,٩	٢,٩
الصين	٧,٦	٧٠٧	٩,١	١٥,٦	٢٠,٧	٢,٥	٢,٥	٢,٣	٢,٣	٢,٣
جنوب آسيا ومنها :	١٣,٠	١٥,٤	١٨,٦	١٧,٧	٢١,١	٤,١	٣,٤	٣,٧	٣,٢	٣,٣
الهند	٥,٢	٧,٤	١١,٩	١١,٣	١٢,٩	٣,٠	٣,٥	٣,٩	٣,٣	٣,٣
أقل بلدان نموا	٣,٨	٣,٥	٤,٦	٥,٣	٦,٤	٢,٨	٢,٧	٢,٣	٢,١	٢,٠

المصدر : اليونسكو : تقرير عن التربية فى العالم لعام ٢٠٠٠ ، ص ١١٨ .

وتدلنا قراءة الجدول السابق ، على أن الإنفاق الحكومى على التعليم العربى قد ارتفع ما بين عام ١٩٨٠، ١٩٨٥ من ٤,١ ٪ إلى ٥,٨ ٪ ثم انخفض عام ١٩٩٠ إلى ٤,٩ ٪ حيث ارتفع عن المعدل العالمى (٤,٧ ٪) ثم زاد يادة ضعيفة خلال العام ١٩٩٥ إلى ٥ ٪ متفوقا على المتوسط العالمى بـ ٠,٣ ٪ ثم عاد وارتفع عام ١٩٩٧ إلى ٥,٤ ٪ ليتفوق على المتوسط العالمى (٤,٨ ٪) وليصبح أعلى معدل فى العالم متساويا مع معدل الإنفاق فى أمريكا الشمالية (الولايات المتحدة وكندا)، على أننا لابد أن نشير إلى أنه مع أهمية حجم الإنفاق إلا أن توزيعاته وكفاءة استخدامه تصبح هى الأساس .

٥ : ٣ : ٢ القيد فى مراحل التعليم :

٥ : ٣ : ٢ : ١ توضح البيانات الكمية حدوث تطور كمى مطرد فى معدلات الالتحاق بمستويات التعليم الثلاثة فى البلدان العربية ؛ فقد ارتفع عدد الطلاب الملتحقين بمستويات التعليم الثلاث من ٣١ مليون طالب فى عام ١٩٨٠ إلى ما يقارب ٥٦ مليونا فى عام ١٩٩٥ . وفيما يلى تفاصيل حالة القيد فى المراحل التعليمية المختلفة :

٥ : ٣ : ٢ : ٢ بالنسبة **للتعليم الابتدائى** قدر معدل القيد الصافى فى عام ١٩٩٠ بنحو ٨٥,٨٪ ، وقد ارتفعت أعداد المسجلين فى التعليم الابتدائى منتقلة من حوالى ٣٠ مليون ونصف المليون عام ١٩٩٠ (أى بنسبة ٨٤,٤٪) إلى ٣٦ مليون ونصف المليون عام ١٩٩٧، أى بنسبة إجمالية تفوق ٨٤٪ وبالمقارنة نجد أن باقى الأقاليم الرئيسية فى العالم تسبق المنطقة العربية فى معدلات القيد والاستيعاب بكثير (ففى أمريكا اللاتينية والكاريبى بلغت النسبة ١١٣٪) باستثناء دول أفريقيا جنوب الصحراء ٧٦,٨) (انظر الجدول رقم ١٠) . إلا أن هذه الوضعية مقلقة لوجود تفاوتات نوعية وجغرافية واقتصادية ، تعرقل ديمقراطية التعليم وتحقيق التكافؤ فى الفرص التعليمية .

ووفقًا للتقديرات فإنه لتحقيق هدف التعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٠ ، فإنه سيتعين زيادة عدد المقيدين فى العمر المقرر فى التعليم الابتدائى بنحو ١,٦ مليون تلميذا سنويا بدلا من ١,٢ مليون كما كان عليه الحال خلال العقد الماضى ، مما يتطلب زيادة القدرة الاستيعابية ، خاصة فى الدول الأكبر سكانيا ، ومن ثم زيادة الإنفاق على التعليم ، علما بأن هذا الهدف كان يؤهل تحقيقه بحلول عام ٢٠٠٠ (التقرير الاقتصادى العربى الموحد، ٢٠٠١، ٢٧ – ٢٨) .

ومن ناحية أخرى ، نجد أن هذا العجز الطلابى فى سن التعليم الابتدائى فى الوطن العربى ، والذى يقدر له أن يستمر خلال عقود قادمة يثير مجموعة من التساؤلات يطرحها أحد الاختصاصيين على النحو التالى : (الدريج، ٢٠٠١، ٦٢) .

> «كيف يمكن «تعميم التعليم ليشمل فى العديد من الأقطار العربية، الفئات التى لم يشملها لحد الآن» ، خاصة الفئات الأقل حظا فى البوادى وفى الأحياء المهمشة ولدى الإناث ؟ كيف يمكن ضمان استمرارهم فى المدرسة وبنجاح ، على الأقل إلى حدود انتهاء المدة الإلزامية من التعليم الأساسى ؟ وما هى الخدمات الموازية أو المكملة والداعمة والتى ينبغى توفيرها للتلاميذ ولذويهم تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ؟ وما هو الدور الذى يمكن أن تلعبه **بدائل التعليم النظامى** (التعليم غير النظامى والتعليم عن بعد...) لتحقيق هذا المبدأ . وما السبيل إلى جعل هذه البدائل التعليمية أكثر اندماجا فى البيئات المحلية المختلفة وخاصة القروية ، وكيف يمكن تحويلها إلى أداة لاستقرار وإعادة التوازن لتوزيعهم المختل، وإلى أداة للتنمية الشاملة ؟ ما هى النماذج الجديدة التى ينبغى تخطيطها استراتيجيا فى أفق تطوير بنيات التعليم وأنظمته ومحتوياته فى

الوطن العربى . وكيف يمكن الإفادة من مختلف الأساليب التقليدية منها والحديثة وتوظيف التكنولوجيات المتطورة فى أفق تعميم التعليم وتحسين مردوديته والرفع من كفايات المدرسين والإداريين والمشرفين التربويين» .

ب – أما بالنسبة للتعليم الثانوى :

٥ : ٣ : ٢ : ٣ فقد ارتفعت القيد فى هذا التعليم على المستوى العربى من ٨ مليون طالب عام ١٩٨٠ (بنسبة ٣٦ ٪) إلى ١٨,٧ مليون طالب عام ١٩٩٧ (بنسبة ٥٦ ٪) من الشباب فى الفئة العمرية المقابلة (١٢ – ١٧ عام) وهى نسبة تنخفض عن المتوسط العالمى ولا يتخلف عنها سوى إفريقيا جنوب الصحراء . والجدول التالى رقم (١٠) يوضح التطور فى هذه المعدلات مقارنا بعدد من الأقاليم الرئيسية فى العالم .

جدول رقم (١٠)

أعداد المسجلين (بالملايين) ونسب التسجيل الإجمالية بالتعليم الثانوى ، ١٩٩٠ ، ١٩٩٧

	المسجلون						نسب التسجيل الإجمالية ٪					
	١٩٩٠			١٩٩٧			١٩٩٠			١٩٩٧		
	ذكور وإناث	إناث	إناث ٪	ذكور وإناث	إناث	إناث ٪	ذكور وإناث	إناث	إناث ٪	ذكور وإناث	إناث	إناث ٪
المجموع العالمى	٣١٥,٠	١٣٩,١	٤٤	٣٩٨,١	١٨٠,٩	٤٥	٥١,٨	٥٦,٥	٤٦,٩	٦٠,١	٦٤,٠	٥٦,٠
أمريكا الشمالية	٢١,٦	١٠,٦	٤٩	٢٤,٧	١٢,١	٤٩	٩٣,٩	٩٣,٣	٩٤,٤	٩٨,٢	٩٧,٨	٩٨,٦
أوروبا	٣٤,٤	١٦,٩	٤٩	٣٧,٨	١٨,٧	٤٩	٩٤,٨	٩٣,٣	٩٥,٨	١١٣,٢	١١١,٦	١١٤,٩
أفريقيا جنوبى الصحراء	١٤,٧٠	٦,٣	٤٣	٢١,٠	٩,٣	٤٤	٢٢,٤	٢٥,٥	١٩,٢	٢٦,٢	٢٩,١	٢٣,٣
الدول العربية	١٥,٠	٦,٣	٤٢	١٨,٧	٨,٤	٤٥	٥٢,٢	٥٩,١	٤٤,٩	٥٦,٩	٦١,٢	٥٢,٣
أمريكا اللاتينية/ الكاريبى	٢٢,٢	١١,٤	٥١	٢٩,٢	١٥,١	٥٢	٥٠,٩	٤٩,٠	٥٢,٨	٦٢,٢	٥٩,٢	٦٥,٣

مشتق من بيانات بالمصدر التالى : اليونسكو : تقرير عن التربية فى العالم لعام ٢٠٠٠ ، (ص ١١٦) .

٥ : ٣ : ٢ : ٤ وإذا انتقلنا إلى التعليم العالى ، نجد أن مستوى القيد منخفض للغاية مقارنة بما يحدث فى باقى دول وأقاليم العالم ، فبينما كان إجمالى طلاب التعليم العالى فى المنطقة العربية عام ١٩٩٠ حوالى ٢,٤ مليون (١١,٤ ٪ من مجموع الفئة العمرية الموازية (١٨ – ٢٣) وصل إجمالى المقيدين بهذا المستوى التعليمى إلى ٣,٩ مليونا (١٤,٩ ٪ من الفئة العمرية الموازية) . وهى من أقل النسب

العالمية فى هذا الصدد ولا تسبقها سوى دول أفريقيا جنوب الصحراء (٣,٩ ٪) ، فى حين وصلت النسبة فى أوربا إلى ٥٠,٧ ٪ ، وفى أمريكا الشمالية ٨٠,٧ ٪ (ناهيك عن التفاوتات بين الذكور والإناث فبينما كانت نسبة الإناث عام ١٩٩٠، ٠,٩ مليون من إجمالى المقيدين بالتعليم العالى العربى (بنسبة ٨,٦ ٪) وصلت إلى ١,٦ مليون عام ١٩٩٧ (بنسبة ١٢,٤ ٪) ، والجدول رقم (١١) يوضح ذلك بجلاء .

جدول رقم (١١)

أعداد المسجلين (بالملايين) ونسب التسجيل الإجمالية بالتعليم العالى ، ١٩٩٠، ١٩٩٧

	المسجلــــون						نسب التسجيل الإجمالية ٪					
	١٩٩٠			١٩٩٧			١٩٩٠			١٩٩٧		
	ذكور وإناث	إناث	إناث ٪	ذكور وإناث	إناث	إناث ٪	ذكور وإناث	إناث	إناث ٪	ذكور وإناث	إناث	إناث ٪
المجموع العالمى	٦٨,٦	٣١,٦	٤٦	٨٨,٢	٤١,٣	٤٧	١٣,٨	١٤,٦	١٣,٠	١٧,٤	١٨,١	١٦,٧
أمريكا الشمالية	١٥,٦	٨,٥	٥٤	١٦,٠	٨,٩	٥٥	٧٧,٢	٦٨,٩	٨٥,٨	٨٠,٧	٧٠,٨	٩١,٠
أوروبا	١٠,٠	٤,٨	٤٨	١٢,٧	٦,٥	٥٢	٣٤,٥	٣٥,٣	٣٣,٦	٥٠,٧	٤٧,٩	٥٣,٦
أفريقيا جنوبى الصحراء	١,٤	٠,٤	٣٢	٢,٢	٠,٨	٣٥	٣,٠	٤,١	١,٩	٣,٩	٥,١	٢,٨
الدول العربية	٢,٤	٠,٩	٣٧	٣,٩	١,٦	٤١	١١,٤	١٤,١	٨,٦	١٤,٩	١٧,٣	١٢,٤
أمريكا اللاتينية/ الكاريبى	٧,٣	٣,٥	٤٩	٩,٤	٤,٥	٤٨	١٦,٨	١٧,٣	١٦,٤	١٩,٤	٢٠,١	١٨,٧

مشتق من بيانات بالمصدر التالى : اليونسكو : تقرير عن التربية فى العالم لعام ٢٠٠٠ ، (ص ١١٦) .

٥ : ٤ الإشكاليات التنموية للتعليم فى البلاد العربية :

على الرغم من التأكيدات المدعومة بمؤشرات كمية ، والسابق عرضها من قبل، تلك التى يسوقها بعض المشتغلين بقضايا التعليم العربى للتدليل على عافية هذا التعليم وفاعلية عوائده التنموية ، إلا أن المدقق فى مجمل مسيرة التعليم فى المنطقة العربية يلاحظ أنه على الرغم من العديد من النجاحات التى أحرزها هذا التعليم ، وعظم إسهاماته التنموية إلا أنه ما زال يحتاج إلى مراجعة منهجية وفحص مستمر تمكينا له من تحسين فعاليته وتحقيق أهدافه ومراميه .

ومع الإدعاء الكامل بصعوبة تقديم قائمة كاملة ومجدولة لمفردات التعليم العربى إلا أننا نشير فى هذا السياق إلى ملامح أساسية مشتركة لهذه الإشكاليات التى تعوق قيام نظم تعليمية عصرية ترتفع إلى مستوى الآمال والتحديات والتى سبق لنا أن أشرنا إليها فى موضع سابق . (زاهر وقمبر، ٢٠٠٢، ٥٠ – ٥٤) .

وفى مقدمة هذه الإشكاليات :

٥: ٤: ١ التلكؤ فى تكوين راس المال البشرى العربى:

ويتبدى ذلك فى جانبين :

أ – تجذر الأمية وتواضع معدلات القرائية :

على الرغم من الجهود التى بذلت للقضاء على الأمية فى البلاد العربية إلا أن معدلات الأمية فى مجمل البلاد العربية لا تزال أعلى من المتوسط العالمى ، كما تستشرى هذه الأمية بين الفئات الاجتماعية الأضعف وفى المناطق الأكثر تخلفا فى الدول العربية. (انظر الجدول ١٢) .

ونجد بشكل كمى أنه على الرغم من تدنى معدلات الأمية فى مجموع الدول العربية من ٧٣٪ من مجموع السكان العرب الذين يبلغون من العمر ١٥ سنة، وذلك عام ١٩٧٠ لتصل إلى ٦٣,٨٪ من مجموع السكان عام ١٩٩٧، إلا أن الأعداد المطلقة فى تزايد مستمر ، حيث كان عدد الأميين عام ١٩٧٠، قرابة ٥٠ مليون أمى/ أصبحوا فى عام ١٩٩٧ حوالى ٦٦,٢ مليون أمى !! أغلبهم من الإناث بعدد ٤٢,٢ مليون نسمة (٦٣,٨٪ عام ١٩٩٧) .

وتؤكد تقارير اليونسكو على أن البلاد العربية لم تحقق هدفها فى تخفيض نسبة الأمية بها بمعدل ٥٠٪ خلال عقد التسعينات ، وأن أمامها حوالى ٣٩ سنة للقضاء على الأمية إذا استمرت بنفس المعدلات الحالية ... هذا من حيث الكم ناهيك عن تردى نوعية الجهود المبذولة فى محو الأمية والتى تعود إلى عزوف المستهدفين عن المشاركة فيها .

وإذا أضفنا قرابة ١٢ مليون طفل عربى ممن هم فى سن الدراسة ولم يجدوا مقعدا لهم فى المدرسة بالإضافة إلى الأطفال المتسربين من التعليم والمطرودين منه بالإضافة إلى من ارتدوا إلى الأمية بعد أن محيت أميتهم الأولية لوجدنا أن إجمالى الأميين يقاربون المائة مليون نسمة أى ما يقرب من ٤٠٪ من إجمالى السكان العرب. وهى نسبة مخيفة ناهيك عن الأمية الثقافية والحضارية تلك التى تجعل عدداً واسعاً من المواطنين العرب لهويتهم الثقافية فى طوفان العولمة المتوحشة ، ومجبرين على تعاطى كل ما تمليه عليه قنوات الإعلام الغربى من أوامر وقيم تجعلهم باستمرار فى حالة انبهار واستسلام .

جدول رقم (١٢)

إجمالى عدد الأميين ، ومعدلات الأمية حسب النوع ، ١٩٩٩ ، ومتوسط عدد سنوات التعليم والسكان البالغون ١٥ عاما من العمر أو أكبر حسب البلد أو الإقليم العربى ١٩٧٠ و١٩٩٢ و٢٠٠٠

البلـــد / المنطقة	عدد الأميين (بالمليون)	معدلات الأمية (٪) ، ١٩٩٩			متوسط عدد سنوات التعليم		
	١٩٩٩	ذكور	إناث	الإجمالى	١٩٧٠	١٩٩٢	٢٠٠٠
الأردن	٠,٣	٥,٥	١٦,٦	١٠,٨	٣,٣	٥,٠	٦,٩
الإمارات	٠,٥	٢٦,٢	٢٢,٠	٢٤,٩	–	٥,٦	
البحرين	٠,١	٩,٥	١٧,٨	١٢,٩	٢,٨	٤,٣	٦,١
الجزائر	٦,٤	٢٢,٦	٤٤,٣	٣٣,٤	١,٦	٢,٨	٥,٤
السعودية	٢,٧	١٦,٥	٣٤,١	٢٣,٩	–	٣,٩	–
السودان	٧,٨	٣١,١	٥٥,١	٤٣,١	٠,٦	٠,٨	٢,١
الصومال	–	–	–	–	–	٠,٣	–
العراق	–	–	–	–	–	٥,٠	
الكويت	٠,٢	١٦,٠	٢٠,٦	١٨,١	٣,١	٥,٥	٦,٢
المغرب	٩,٩	٣٨,٩	٦٤,٩	٥٢,٠	–	٣,٠	–
اليمن	٤,٩	٣٣,٤	٧٦,١	٥٤,٨	–	٠,٩	–
تونس	٢,٠	١٩,٦	٤٠,٧	٣٠,١	١,٥	٢,١	٥,٠
جزر القمر	٠,٢	٣٣,٧	٤٧,٩	٤٠,٨		١,٠	
جيبوتى	٠,١	٢٥,١	٤٧,٢	٣٦,٦	–	٠,٤	–
سوريا	٢,٤	١٢,٣	٤٠,٧	٢٦,٤	٢,٢	٤,٢	٥,٨
عمان	٠,٤	٢٠,٩	٤٠,٤	٢٩,٧	–	٠,٩	–
فلسطين	–	–	–	–	–	–	–
قطر	٠,١	١٩,٩	١٧,٤	١٩,٢	–	٥,٨	–
لبنان	٠,٣	٨,٢	٢٠,٢	١٤,٤	–	٤,٤	–
ليبيا	٠,٧	٩,٨	٣٣,١	٢٠,٩	–	٣,٥	–
مصر	١٩,٤	٣٣,٩	٥٧,٢	٤٥,٤	–	٣,٠	٥,٥
موريتانيا	٠,٨	٤٧,٨	٦٨,٦	٥٨,٤	–	٠,٤	–
البلدان النامية	٨٣٥,٨	١٩,٤	٣٤,٧	٢٧,١	–	٣,٩	–
البلدان العربية	٥٧,٧	٢٦,٩	٥١,٠	٣٨,٧	–	٣,٤	–
أمريكا اللاتينية والكاريبى	٤٠,٨	١١,٣	١٣,١	١٢,٢	٣,٨	٥,٤	٦,١
أفريقيا جنوب الصحراء	١٣٢,١	٣١,٧	٤٧,٧	٤٠,٤	–	١,٦	–
العالم	–	–	–	–	–	٥,٢	–

اشتقت بيانات الجدول من المصدر التالى : برنامج الأمم المتحدة الإنمائى : تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢ .

ب – انخفاض سنوات التمدرس للإنسان العربى :

يعتبر متوسط سنوات التعليم للفرد البالغ مؤشراً تنموياً هاماً للكشف عن رصيد رأس المال البشرى وتدل الإحصائيات على أن هذا المتوسط منخفض للغاية بالنسبة للإنسان العربى يتراوح ما بين ٢ – ٥ سنوات ، مقارنة بعدد من دول العالم النامى والمتقدم على السواء حيث تصل إلى ما بين ٧ – ١١ سنة .

وإذا أضفنا إلى ذلك هامشية الجهود المبذولة لمحو الأمية العربية وضعف البرامج المقدمة للمواطنين العرب لاكتشفنا حجم المأساة التى تواجهنا ونحن فى مطلع الألفية الثالثة .

٥ : ٤ : ٢ تهافت محتوى التعليم العربى :

ما زال التعليم العربى غير قادر على ملاحقة المعارف التى تتسابق إلى حد لا مثيل له ، بل إنه عاجز أيضاً عن الانفتاح عليها والاتصال بمصادرها ، أو الاختيار والانتقاء لأنسبها لمجتمعنا العربى وأكثرها فاعلية فى تطوير حياتنا . فمحتوى تعليمنا لا يعبر إلا عن مفارقة يائسة عند التعامل مع المعلوماتية ، ومجتمع اليوم الذى يرتكز عليها وينطلق منها ، فهذا المحتوى فى أحسن حالاته تاريخ للعلوم أكثر منه تبصراً بالأطراف العليا من العلوم وتكنولوجيا العصر أو تطبيق لها ، وهو فى الوقت نفسه يدعم ثقافة الحافظة على حساب التفكير الناقد ، والتفكير المبدع ، وإن وجد فى مدارسنا العلم الحديث فإنه يعرض فى شكل معارف هزيلة لا تغنى ولا تشبع من جوع ، بعيداً عن الخبرات العلمية الحقيقية ، كما أنه يفتقر إلى التوجيه الاجتماعى، الذى يضمن استخدامه فى خدمة قضايانا . كما أن مناهج التعليم تقوم فى أكثر الأحوال على التلقين الذى يلغى العقل ويرسخ الإرهاب الفكرى ، ويعزل المتعلم عن الإطار الكلى لواقعه ، ويعوق قدراته على المشاركة فى التنمية .

ناهيك عن أن مناهج التعليم تكرس التبعية وتنمى الطبقية ، والترفع عن العمل اليدوى المنتج ، وعدم احترام الوقت ، وفقدان القدرة على مواجهة التحديات والمستجدات. فالمناهج تتجاهل عقلية المتعلم وتقتل ملكات التحليل والنقد لديه من خلال أساليب التلقين وفرض سيادة ثقافة الصمت ، التى تعطل الطاقات الإبداعية وتخلق بدلا منها الإرادة المتلقية لدى المتعلم ، وتفصله عن بيئته وتجزئ المعرفة وتفصلها عن الحياة العملية ، بشكل يقود إلى اغتراب المتعلم عن ذاته ومجتمعه وعالمه. لذا ، فالتعليم اللفظى منقطع الصلة بالحياة من حوله هو السائد .. وتجاهل أنشطة وإبداعات التلاميذ وإعاقة نموهم الاجتماعى ، والنقدى ، والإبداعى هو الهدف الضمنى .

٥ : ٣ : ٣ تنمية البطالة :

مع التأكيد على أن النظم التعليمية ليست بمفردها المسئولة عن إحداث البطالة بكافة أشكالها ، فإن المقصود هنا هو الأنواع التالية للبطالة وهى :

البطالة الإجبارية (Involuntary Unemployment) – البطالة الاحتكاكية (Frictional Unemployment) – البطالة الهيكلية (Structural Unemployment) – البطالة المستترة (المقنعة) (Disguised Unemployment).

وليست البطالة الاختيارية التى تعنى وجود أعداد من القوى العاملة رافضة للعمل رغم توفره وقدرتها عليه عند مستوى الأجور السائدة ، وذلك لأن هذه الأعداد ترغب فى المزيد من الدخول الإضافية وإيثار الراحة ، فإن مسئولية هذه النظم تقع فى كونها نظما جامدة ، فكرة وبنية ، مما يجعلها لا تستجيب بسهولة لمتغيرات أسواق العمل المتلاحقة ، فهى لا توفر لطلابها معارف ومهارات فعالة تساعدهم على مواجهة البطالة بحيث لا توجد لديها – بصفة عامة ، برامج للتدريب التحويلى ولإعادة التأهيل ، كما أنها لا تقدم لهم برامج إرشادية توجيهية حقيقية عن أسواق العمل ، كما أن الشهادات التى تمنحها غير معبرة عن حقيقة إمكانات الخريجين ومعدلات أدائهم ، فبينما سوق العمل المتغير يحتاج إلى من يمتلك مهارات الأداء الجيد ، نجد أن غرض الشهادات قائم على من يعرف أكثر والهوة بينهما كبيرة .

هذا إلى جانب تعاظم «الهدر التربوى» نتيجة لاتباع سياسات تعليمية انتقائية تضمن تعويق أبناء الفئات المحرومة والمهمشة من استكمال تعليمهم ، فالأنظمة التعليمية العربية عموماً ، تقع ضمن طائفة الدول التى ترتفع فيها معدلات الرسوب والانقطاع فى صفوف التلاميذ ، وخاصة الإناث منهم وبصفة أخص فى المناطق القروية والتجمعات السكنية الفقيرة ، مما يؤثر فى كفاءتها الداخلية ويضعف من عوائدها مقارنة مع ارتفاع كلفتها . على أنه من الجدير بالذكر أن هناك تباينا فى وضعية هذا «الهدر» بين البلاد العربية ، فهناك الدول التى تنخفض فيها معدلات «التسرب» مثلا إلى أدنى حد كما فى دولة الإمارات والبحرين ، حيث كانت أقل من ١ ٪ فى المرحلة الابتدائية، و ٢٥ ٪ فى الإعدادية وأقل من ٤ ٪ فى الثانوية، وذلك العام ١٩٩٧/٩٦ دون اختلافات تذكر بين الذكور والإناث . هذا فى الوقت الذى نجد فيه أنه لا يتخرج من كل فوج مكون من ١٠٠٠ تلميذ يدخلون المرحلة الابتدائية بعد ست سنوات سوى ٩٦ تلميذاً فقط !!

كما أن معدلات البقاء فى المدرسة تظهر نوعا من الاختلاف ، حيث نجد فى المقابل بعض الدول العربية تصل فيها نسب البقاء والاستمرار إلى السنة الخامسة ٩٩ ٪ فى حالة قطر مقابل ٧٤ ٪ فى السودان و ٦٤ ٪ فى موريتانيا، ٧٥ ٪ فى المغرب أى فى مقابل بقاء كل ثلاثة أطفال هناك طفل يترك المدرسة قبل الصف الخامس الابتدائى.

والملفت للنظر أن هذا الهدر خاصة التسرب ، يمثل ظاهرة مؤسسية حيث تبدأ نسبة ضعيفة فى الصفوف الأولى من مراحل التعليم ثم تأخذ فى التزايد بتوالى الصفوف والمراحل حتى تصل إلى أقصى ارتفاع لها فى نهاية المرحلة ، وهذا يعنى أن التسرب يحصل إما بتراكم التكرارات والتى كثيراً ما تؤدى إلى الانقطاع (أو الطرد) أو بسبب ضعف القدرة الاستيعابية للبيئات التعليمية العليا . الأمر الذى يؤكد من جديد ، ضرورة دعم هذه البيئات النظامية ببيئات تعليمية موازية تتخذ أشكالاً مختلفة ، أكثر مرونة وأقل كلفة .

على أن الأمر الأكثر صعوبة هو أننا نجد أن هناك عدم رضى عام عن نوعية المخرجات التعليمية وشواهد على تردى نوعية هذه المخرجات ، وعدم قدرتها على تلبية احتياجات خطط التنمية الوطنية ، الأمر الذى يترفع بمعدلات البطالة السافرة والمستترة بين الخريجين . فالنظم التعليمية عاجزة عن تقديم مهارات فاعلة لطلابها وفشلت فى نشر تشكيلة القيم التى تخدم العمل المنتج ، ومن هنا فإن المردود من هذا التعليم محدود ولا يخدم احتياجات التنمية ، بل يشكل قيداً عليها ، ويبدد مواردها الأساسية ، فهو تعليم ينظر للعالم والمجتمع من حوله بعيون مغمضة ، ولديه قصور ذاتى مرتفع يقاوم به حركات التغير والإصلاح الاجتماعى ، ويخفض من معدلات المشاركة فى الأنشطة التنموية العربية من مجموع السكان .

ولعل إعادة استخدام أساليب وصيغ تعليمية جديدة وفعالة مثل استخدام التعليم من بُعد يسهم فى اختزال هذه المفارقة فى البطالة عن طريق الارتفاع بمستوى الخريجين وتقليل نسب الهدر الكمى والكيفى فيها .

٥:٤:٤ غياب الديمقراطية التعليمية :

ما زالت الوظيفة المستترة للتعليم تحقيق التمايزات الاجتماعية بمعاونة طرق تدريس ومقررات وأساليب مستترة أيضاً . وكلها تهدف إلى إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة . وإن كانت تعلن عن المساواة فى خطابها الرسمى وهى فى الواقع تنحاز للأقلية بتزويدها «برأس مال ثقافى» يمكنها من المشاركة الكاملة فى النظام الاجتماعى وجنى ثماره .

ومن الناحية الكمية ، فإن التعليم العربى ما زال عاجزاً عن تحقيق تكافؤ الفرص والخطوط التعليمية بين المناطق والطبقات الاجتماعية ، وبين الإنسان الذكر والأنثى ، فما زالت الأرياف والمناطق النائية والبوادى محرومة من الكثير من الخدمات التعليمية لحساب الحضر والعواصم . كما أن الفرص التعليمية المتاحة أمام أبناء القادرين والأثرياء أكبر بكثير من تلك المتاحة أمام أبناء الفقراء والمهمشين .

٥:٤:٥ الفجـــــوة بـــين التعليـــم والتكنولوجيات الجديدة فى الإعلام والاتصال :

فى الوقت الذى يتعمق فيه الوعى بأهمية توثيق العلاقة بين المؤسسة التعليمية وتكنولوجيات الإعلام والاتصال فى العالم ، باعتبار أن الأخيرة تسهم فى خلق وتنمية ظروف ملائمة لتعميم التعليم والارتقاء بجودته ، إلا أن هذا الوعى لا زال بعيداً عن الواقع التربوى العربى بحكم عوامل كثيرة لعل فى مقدمتها تجذر قناعات موروثة لدى العديد من المربين تصدر على اعتبار الشكل التقليدى للمدرسة الذى يقوم على العلاقة المباشرة بين المعلم والمتعلم هى الأفعل والأفضل ، هذا إلى جانب نقص التمويل الكامل للحصول على التقنيات الحديثة ، وعدم التدرب عليها ، ونقص البيئة الأساسية اللازمة لاستخدامها .

ولعل فهم الخصائص الأساسية للتكنولوجيات الإعلامية والاتصالية يمهد لاستخدامها فى مجال التعليم ، حيث إن هذه التكنولوجيات تحقق كما يشير التقرير العالمى للإعلام والاتصال الصادر عن اليونسكو عام ٢٠٠٠ قدرة **اندماجية** ، أى قدرتها على إدماج تقنيات ووسائل متعددة فى تطبيقات بيداجوجية واحدة ، كما تتميز بالقدرة **التفاعلية** ، أى القدرة على إنماء المحيط الإعلامى والتواصلى ، كما تتميز بالمرونة فى الاستعمال خاصة فيما يتعلق باستعمالات الزمان وضغوطات الوقت والمكان ، كما تتميز **بالارتباط** بسبب الإمكانية المتاحة لكل شخص فى أى مكان فى العالم وبمجرد توفره على انخراط فى الإنترنت ، للدخول والاستفادة من مصادر المعلومات .

وفى الوقت الذى انتشر فيه استخدام هذه التكنولوجيات فى المؤسسة المدرسية فى العالم بأكمله ، نجد أن استخدامها فى المنطقة العربية محدود للغاية ، (باستثناء عدد قليل من الدول العربية فى مقدمتها مصر والإمارات العربية) كما أن استخدامها اقترن بالتعليم العالى عموماً فى إطار التعليم عن بعد والتعليم المفتوح الذى اقترن بجامعات فى العديد من البلدان العربية .

٦. آفاق تفعيل التعليم العربى فى إطار ثقافة الاستدامة

٦ : ١ إذا كان التعليم العربى قد كشف عن نواحى قوته وصموده فى جانب ، وأوجه خلله وتداعيه فى جوانب أخرى ، من خلال التحليل السابق الذى أوردناه ، وإذا كان هذا التعليم ، فكرة ومؤسسة ومضمونا وإدارة ، لم يعد بمأمن من التحولات التنموية والمستجدات الحضارية والثقافية ، بفرصها ومخاطرها(*) ، فقد فرضت عليه هذه التحولات وتلك المستجدات إطاراً فكرياً جديداً يقوم على توظيف البشر للإنتاج

(*) لعل أوضح مثال لتلك المستجدات هى تداعيات مجتمع ما بعد الصناعة (مجتمع المعرفة) ، فقدوم هذا المجتمع قد مهد إلى تصاعد ثورات كبرى عالية ، فى مقدمتها ؛ الثورة الصناعية الثالثة ، والتكتلات الاقتصادية – الاستراتيجية الكبرى ، والتحولات إلى الاقتصاد الكونى ، واشتراكية السوق Free-Market Socitaism والثورة الديمقراطية ، ونهضة الفنون والآداب ، وتصاعد دور المرأة فى القيادة ... إلخ) .

غير المادى ، كالمعرفة والخدمات والموارد الذهنية الأخرى ، الأمر الذى زاد من الطلب على العمالة ذات المهارات الذهنية والمؤهلة للتعامل مع النظم المعرفية البسيطة والذكية، وبالتالى أصبح التعليم والتعلم والتدريب منظومة موحدة ممهدة للبنية الأساسية للنظام الإنتاجى الحديث .

وصار من المحتم الآن تغيير الكثير من المفاهيم المتصلة بالنظم السائدة للتعليم والتعلم، وكذا العديد من مهامها وواجباتها التقليدية ، وأصبح التعليم هو الوسيلة الوحيدة لنقل المعرفة وتطبيق التكنولوجيا خاصة المتقدمة (Higt-Tech) . كما أصبح التعليم بمؤساته المختلفة ملزما بأخذ زمام المبادرة فى الاقتصاد بما يضمن الارتقاء بالفعل والأداء الإنسانى ، والارتفاع بالإنتاجية والجودة ، وبما يقود إلى تحولات فى شكل العمل تنقله من الروتينية إلى الإبداعية . الأمر الذى تتمخض عنه نظم لإنتاج المعرفة تجسد فى تحليلها النهائى ، التوجهات التعليمية .

وبذا أصبح التعليم بمثابة البنية التحتية للتنمية ، بل وأصبح القطاع الرائد فيها ، فهو مطالب إذن بتنظيم القدرات الفردية والمجتمعية للتعامل مع ثقافة الاستدامة إن تكيفا أو ضبطا . باعتبار أن البنى التحتية الديناميكية لثقافة الاستدامة ، هى التعليم والتعلم والتربية الثقافية والتحصيل التنافسى من خلال تعليم عالى الجودة والبحث .

وإذا **كان يحق لنا أن نقول دون خطأ** بعد أن أظهرنا الوضعية التنموية للتعليم العربى أنه يلعب دوراً أساسياً فى حالة الجمود والتخلف التى تحياها الأمة بدلاً من أن يقود حركة التنمية أو يصبح قوة فعالة فى سياقها فليس من حقنا أن نحمل التعليم مسئولية التراجع التنموى فى أدائه ، بل تشاركه قوى وفعالياته مجتمعية كثيرة ، فالتعليم «ليس سلطة خامسة فى الدولة ، وليس له قوة تشريعية أو تنفيذية أو سياسية وليس مفوضا اجتماعيا بتغيير أسس المجتمع وتعديل أبنية على النمو الذى يريده ... أنه مؤسسة اجتماعية تقوم برسالة ثقافية تربوية فى بيئات غالبا ما تكون معاكسة لعملها أو مناقضة لفلسفتها (فى: زاهر، ١٩٩٠، ٥١) .

٦ : ٢ وفى هذه الحدود ، يمكننا أن نشير إلى أهم ما نعتقد أنه هام فى سبيل تنشيط وتفعيل دور التعليم العربى فى مجمل حركة التنمية البشرية المستدامة .

٦ : ٢ : ١ فرص متنوعة لفئات متزايدة :

مطلوب مؤسساتنا التعليمية (النظامية منها والغير نظامية) أن تتوسع فى إتاحة المجالات المتزايدة لتعليم فئات جديدة ومتزايدة من السكان للأطفال الذين كانوا يلتحقون بالدراسة فى سن ست سنوات بل مبكرا عن ذلك السن . وللبالغين ممن تعدت أعمارهم سن الدراسة ، والذين سوف يعاودون الدراسة من جديد من خلال برامج تكميلية أما للاستزادة العلمية والثقافية أو لتغيير مهنهم ، ويتم ذلك خلال

أوقات فراعهم فالتقسيم التقليدى لحياة الإنسان بين مرحلتين غير متساويتين إحداهما للدراسة وأخرى للعمل ، سوف يتلاشى تماماً .

فالحدود بين المهن أصبحت غير واضحة ، كما أن أساليب العمل أصبحت تتغير باستمرار ، وبالتالى يصبح على الفرد أن يظل يتعلم طوال حياته ، لذا فربما يصبح القرن الحادى والعشرين هو العصر الذهبى الحقيقى لتعليم الكبار . فالتعليم سيصبح عملية مستمرة للتعلم ومحو التعلم وإعادة التعلم ، والانقسام الحاد بين العمل النظرى والعمل اليدوى ، بين الدراسة والحياة ، بين التعليم والعمل ، بين البحث والتدريب فى عمل ، بين التعليم ووقت الفراغ سوف تختفى كلها . وسيصبح كل شخص طالبا مدى الحياة ، الأمر الذى ستصبح معه الكثير من المدارس العامة مراكز للأنشطة الاجتماعية المختلفة تفتح أبوابها طيلة ٢٤ ساعة يوميا لإعداد المواطنين للحياة فى المستقبل كأعضاء فى مجتمع يدير نفسه بنفسه . كما ستمتد العملية التعليمية إلى الأنشطة المجتمعية الأخرى كالصناعة ، والقوات المسلحة ، ومراكز تعليم الكبار ، والمساجد والكنائس ، والمناطق المحرومة .. وستنتشر نظم التعليم المفتوح والتعلم عن بعد لتفتح أبوابها أمام الراغبين من الكبار الراشدين . وستشارك مختلف وسائل الإعلام فى دعم هذا التعليم بكل صوره (دور النشر، الصحافة ، الراديو والتليفزيون) . وسوف تدمج تكنولوجيا المعلومات القادرة على نشر ثقافة جديدة بوسائل مشوقة وفعالة. وسوف تفتح مؤسسات التعليم بكافة مراحلها الكثير من فرص التدريب للعامة لتعليمهم المهارات الأساسية لاكتساب وإدارة المعلومات ، والاتصال واستعمال تكنولوجيا المعلومات ، وبالتالى الارتقاء بمستوى المهارات اللازمة . الأمر الذى سوف يجعل المدارس بتجهيزاتها وإمكاناتها التكنولوجية الجدية مراكز للتعلم وخدمة البيئة والمجتمع ، وبالتالى سوف تكون جزءاً مفتوحة من شبكات عمل المعلومات .

٦ : ٢ : ٢ بنى جديدة لتعليم مستمر :

فى إطار التحولات التى أصابت مفهوم التنمية ، وفى ظل ثقافة الاستدامة يصبح من المحتم تبنى التعليم العربى لفلسفة «التعليم المستمر مدى الحياة» سعيا نحو تأسيس المجتمع العربى المعلم – المتعلم .

ففى ظلال مستجدات العالمية المتوقعة تتأكد حقيقة أنه إذا كان التعليم قد أصبح مستداما ، فإن الهيكلية الجديدة ستدعم بنوع جديد من الأشكال التنظيمية غير البيروقراطية لتناسب ما بعد البيروقراطية أو مجتمع المعرفة . فالاقتصاد فى هذا المجتمع ينتج أشكالاً جديدة من المؤسسات يسميها «سلوتز» أشكال شبكية مؤسسية ، تسمح بالتجديد والابتكار ، كما تيسر اتخاذ القرارات من جانب كل الأعضاء ، والقيام بالمبادرات والشراكة مع البيئة والمجتمع ، وتتخلى عن المركزية والبيروقراطية المقيتة التى تفرض فرضا . كما أنها تتخلى عن الهرمية المعوقة .

فمؤسسات التعليم مدعومة لأن تكون مؤسسات شبكية تعتمد على وحدات صغيرة نسبيا داخلها (المدرسة أو الجامعة ... إلخ) وتخضع لقواعد مغايرة تماماً تنمى الإبداع ، وتؤيد المبادرات غير التقليدية ، وتنفتح على البيئة لتحافظ عليها لا لتسيطر عليها ، كما تركز على الجودة الشاملة وتأخذ بالاستدامة بشكل عام وأخلاقى .

وثمة هناك فرص لتشكل هياكل تنظيمية منبثقة من هذا الشكل ، يقوم بعضها على فكرة الشجرة التعليمية التى تحل محل السلم التعليمى ، وهى الفكرة التى يطرحها شيخ التربويين د. عمار، والتى تسمح بنهاياتها المفتوحة بالامتداد والنمو مع تشعب المعارف والعلوم والفنون ونموها ، مع قدرتها على السماح لكل راغب فى التعلم فى الولوج إلى التعليم من أية نقطة أو مرحلة سنة طبقا لقراراته ورغباته وإمكاناته (راجع الكتابات المتعددة لمفكرنا الكبير ، حامد عمار ١٩٩٨، ١٩٩٩) .

٣:٢:٦ مناهج تفاعلية لتنمية قدرات تنافسية :

إن تعليمنا العربى فى حاجة شديدة إلى استبدال مناهجنا التقليدية التى ما عادت تتناسب مع متغيرات عصر العولمة ، ففى ظل الحاجة إلى مهارات ذهنية قادرة على التعامل مع نظم الإنتاج الكثيفة المعرفة ، وفى ظل الحاجة إلى مساعدة الطلاب على مواجهة التغير بكافة أشكاله وصوره ومداه ، فإنه يصبح من المحتم التركيز على التعليم بدلاً من التعليم حتى يكتسب الطلاب المهارات اللازمة للتعامل مع ثقافة الاستدامة المتغيرة دائماً .. وفى مقدمة ما يجب أن يتضمنه المنهج الدراسى أن يتبنى برامج تعليمية أكثر تفاعلية تستفيد من التكنولوجيات الإعلامية والاتصالية الحديثة ، وأن تركز على إيجاد قنوات للتفاعل عبر «تعلم عن بعد» لزيادة التفاعل والحوارية .. ولتنمية قدرات «التوقع» حتى يمكن للطالب أن يواجه المواقف الجديدة ويستعدلها قبل حدوثها ، وأن ينمى مهارة «التشارك» التى تعوده على التعاون ، والتحاور ، والتعاطف ، والأخذ مع الآخرين ، إلى جانب مهارات «التواصل» (الشفوية والمعرفية والعددية والجغرافية والرمزية والافتراضية ...إلخ) ، وكذا مهارات التعامل مع المعلومات وإداراتها كالاسترجاع والتشغيل وتصميم نظم المعلومات والحسابات الآلية فى كافة صورها ، البسيطة والذكية ، إلى جانب ؛ «التوجه إلى إدارة فرص التعلم الذاتى، وتعمم ثقافة الآخرين .. والبدء بتطوير مفهوم الأمية فى ضوء التحولات العلمية التقنية الاجتماعية ، وتطوير اللغة العربية .. وشمول التدريب على مهارات المستقبل من خلال ألعاب الفيديو» (انظر: نصار ، ٢٠٠٠، ٣٨) .

ومن هنا فإن إدماج التقنيات التكنولوجية الإعلامية فى المدارس يجب أن يصبح أساساً للارتقاء بنوعية وكفاءة عمليات التعليم والتعلم ، وتحقيق أهداف المنهج المبتغى. وبالتالى فعليه أن يغير من شكل عمليات التعليم والتعلم داخل الفصل على نحو يزيد من كفاءتها ويخفض من تكلفتها ، وتعمق من ديمقراطيتها ، ويزيد من

تنافسيتها ووفرتها فى كل زمان ومكان . وهنا تصبح تقنيات كالتليفزيون التفاعلى (Interactive Tv) ، والوسائل المتعددة التفاعلية ، والواقع الافتراضى ، ونظم التعليم الذكية ، والنصوص الفائقة جزءاً لا يتجزأ من العمليات التعليمية داخل وخارج الفصل الدراسى .. وبالتالى يسود منهج دراسى قائم على إفساح كل الفرص أمام الطلاب للتفاعل والتنافس والاختيار من بدائل ، وكيفية اتخاذ القرار . ولن يعتمد هذا المنهج على طريقة الإطعام بالملعقة (Feeding) للمتعلم .

٦ : ٢ : ٤ تقويم مستمر لتعلم مستدام :

يجب أن تنتقل أساليب التقويم التقليدية من مجرد الاعتماد على الاختبارات العادية والامتحانات التقليدية التى لا تقيس سوى المعارف والمستويات الدينامية التحصيل الدراسى ، ولمرة واحدة فى العام ، لتنتقل إلى استخدام أساليب أخرى ، تعتمد على الاختبارات التكوينية والنهائية (Formative & Summative Testing) ، باعتبارها اختبارات مستمرة طوال عمليات التعليم والتعلم ، وقادرة على تقديم أقرب وأدق صورة واقعية عن إمكانات المتعلم ومستوياته التحصيلية والمعرفية .

كما أن أساليب التقويم لابد أن تتسع للكشف عن جوانب واسعة من شخصية المتعلم كرغباته الشخصية ، وأن تركز على كفايات التعميم فى مواقف جديدة ، وتوجيه تعلم الطلاب ، وبالتالى تصبح هذه الأساليب متضمنة فى المناهج الدراسية بشكل ذاتيا يضمن للطالب الاعتماد على نفسه وتقييم أدائه أكثر من الاعتماد على غيره. وبالتالى يتم التركيز على التعلم الذاتى وكيفية تعليم الفرد لذاته .. فالأمى لم يعد هو الشخص الذى لا يستطيع القراءة والكتابة بل أنه الشخص الذى لم يتعلم كيف يتعلم .

٦ : ٢ : ٥ معلم جديد لأدوار جديدة :

فى ضوء التلاشى التدريجى لمفهومنا عن العملية التعليمية على أنها وضع إنسان بالغ مثقف (معلم) مع عشرة أو عشرين أو ثلاثين أو أكثر من التلاميذ فى حجرة لتلقينهم بعض المعلومات . يصبح من المهم فى ضوء التقدم المتزايد فى استخدام تكنولوجيا المعلومات فى المدارس والحرص على الجودة التحول من الأدوار التقليدية للمعلم والتركيز على أدوار جديدة يصبح بمقتضاها المدير المسئول عن تسيير فصله ، حيث سيدير عملية التعلم ، ويدير المناهج الدراسية ، ويدير تقويم وتنمية التلاميذ ، وإلى حيث ستحدث تحولات جذرية فى وظائف المعلم ، يصبح بمقتضاها المعلم خبيراً بالعملية التعليمية ومخططا لها وموجها ومنسقا للمعارف ، هذا إلى جانب كونه اختصاصيا فى مجموعة من المعارف المتنوعة والمتغيرة ، كتدريس المواد ، إدارة المعامل والمكتبات ، وخبيرا فى تكنولوجيا التعليم والمعلومات ، كما سيتولى مسئولية تنظيم وتنسيق الإمكانات التربوية الكامنة فى مصادر تربوية مجتمعية متعددة كوسائل الإعلام ، والمكتبات المتخصصة ، والأنشطة الثقافية والفنية فى البيئة

والمجتمع المحلى ، والمعرفة المتخصصة فى مختلف المجالات ، وبذا يتقلص دور المعلم كملقن للمعلومات وكمصدر أول للمعرفة ، وسيصبح إلى جانب ذلك المعلم المعين (Teacher Aide) والتكنولوجى التربوى (Educational Technologist) والمبرمج (Programmer) ، الأمر الذى يقود إلى ارتفاع المكانة الاجتماعية للمعلم وارتفاع مهنة التعليم وبالتالى مكانتها المجتمعية . على الرغم أن هذا كله لن يقلل من ضرورة الحضور البشرى والعقل الإنسانى فى العملية التعليمية ، فليس ثمة شكل من أشكال التعليم الآلى يمكن أن يحل محل المعلم الكفء الذى يستطيع أن يحقق الجو الذى يعين المتعلم على فهم المادة ، وعلى تنمية خياليه ، وعلى تدريبه على مواجهة المواقف المختلفة وفقا للقدرات والميول المتنوعة للتلاميذ .

لذا ، فيجب العناية برفع مستوى الإعداد فى مهنة التعليم إلى مستوى يقارب مستوى الإعداد فى مهن الطب والهندسة نتيجة للأدوار الجديدة المتميزة التى ستوكل إليه والأهمية القصوى التى يعلقها المجتمع على التعليم والمعلمين . حيث سيتم انتخاب صفوة المتميزين من المتقدمين إلى مؤسسات الإعداد التربوى ، والذين سوف تتزايد أعدادهم فى ضوء النظرة المجتمعية الجديدة لمهنة التعليم ، يتم إعدادهم تربويا ومهنيا وثقافيا وتكنولوجيا ، إعدادا يتناسب مع حجم المسئوليات الملقاة على عاتقهم ، تعليميا ومجتمعيا . وسوف تتنامى فكرة «المعلم غير الدائم» أى السماح لعدد من الراشدين من أصحاب الخبرات التخصصية والمهنية المتميزة ، بالمشاركة فى التدريس فى موضوعات معينة لنقل خبرات إلى الطلاب والمساهمة فى تسيير أمور الدراسة وإدارتها . وسوف تكون لكليات التربية دور جديداً أيضاً لا سيما فيما يختص بإعداد المعلم ، حيث ستكون مهمتها إعداد وتخريج نوعاً جديداً من «المربين» أكثر منهم «معلمين» ، يتعاملون مع الغد ومتغيراته ، ويفهمون التغير ، ويجيدون التفكير العلمى والنقدى والإبداعى ، ويدربون طلابهم على ممارسته وعلى الاختيار من بين بدائل مختلفة فى مواقف الحياة المتغيرة .

٦:٢:٦ الحكمة هدفا لعملية التعليم والتغير لمجتمع التعلم(*) :

ففى ظل النموذج الصناعى المستورد – أو المغروس – فى تعليمنا العربى والذى حمل معه مفردات نسق ثقافى غربى مادى ، ومرت البيئة بالمفهوم الواسع فتشرد الشباب، وهروب من المدارس ، وظهرت ظاهرة «أطفال الشوارع» التى يرفضها المجتمع، كما تزايدت أعداد المنتحرين ، ومرتكبى جرائم العنف بمعدلات خطيرة ، وظهرت ملامح «حضارة سامة»(**) تقوم على الضعف .

(*) استخدم هذا التعبير فى وصف الحضارة الغربية فى فيلم من إخراج «بيتر واير» بعد عدة حوادث إطلاق نار .. من قبل طلاب على زملائهم فى الولايات المتحدة الأمريكية .

(**) استعنا فى هذا الجزء مقالة لجينفر جيدلى فى المصدر التالى : (G. Gidley, 2000)

ففى ظل هذا النسق القيمى المهيمن بالعولمة ومشاريع التحديث وبمعاونة فاعلة من نظم التعليم المستوردة وتقنيات الاتصال ووسائل الإعلام ، ثم استعمار الشباب وتوجيههم ضد البيئة ، وهمشت البيئات المحلية ، والثقافات القومية الأخرى لا سيما الشفهية منها تلك التى تشكل قرابة ٩٠٪ من ثقافات العالم .

وسادت قيم التحديث المعادية للخصوصية من خلال استفزاز القيم المحلية التقليدية والحط من قدرتها وخلخلتها سعياً نحو تسويق ثقافة غربية استهلاكية مغايرة بلا جذور ، أساسها الترويج لسلاسل مطاعم الأكلات السريعة ، والموضات المختلفة، والفنون ، والتسوق، والطرق السريعة، والرياضة، والخدمات التليفزيونية ... إلخ، وبالتالى تم قولبة القيم وسلوكيات الشباب ، وبات التعليم هو الآلية الأساسية المستخدمة فى تلك «الإبادة الثقافية» و «الإمبريالية التنموية الناقصة» ، وذلك من خلال قيام هذا التعليم بالترويج لتلك الثقافة واستعمار مخيلة الأطفال والشباب باستبدال غذاء الفلكلور الشفوى والحكايات الخرافية «تتسم» التخيلات الإلكترونية النشيطة ، وألعاب الفيديو والكمبيوتر القائمة على العنف كما تم علمنة التعليم ففقد قيمه وشاعت الأنوية ، وانتصرت القيم العلمية على القيم الروحية ، فتمت علمنة الثقافة وفقدت بالتالى القيم الأخلاقية والخلقية والروحية . كما تلوثت البيئة بشكل منتظم فى التربة والهواء والماء .

كل هذا يدعونا إلى جعل الحكمة هدفا لعملية التعليم والتغير هدفا لمجتمع التعلم من خلال نظم تعليمية متكاملة على مستوى كل من المدرسة والمجتمع ، تساندها نظم معرفية من مستوى أرقى تشمل الكون كله ، وتتضمن النظم المعرفية التقليدية والأصلية لعديد من الثقافات انطلاقًا من مفاهيم كاملة للتنمية البشرية المستدامة ، وقائمة على التنوع ومتجاوزة كافة الأشكال المتميزة للتنمية .

وتحقيقا لهذا على المدرسة أن تتحمل نصيبها فى «تعويد الطالب على معوقات النهج الديمقراطى» من خلال «الممارسة والمشاركة فى الحياة المدرسية بين الطلاب والمدرسين ، وبين المدرسين وبعضهم ، وبين المدرسين وإدارة المدرسة ، وبين الهيئات التعليمية والأجهزة المركزية» .

وبالتالى فإن تأكيد مبدأ الحوار فى العملية التعليمية إنما يمثل ، هو «احترام الرأى والرأى الآخر» مهمات أساسية فى التكوين التربوى للمتعلم . وهذه القيم والعادات الديمقراطية كفيلة بسداد الفكر ، وكفاءة العمل ، وبإمكانه التقييم الموضوعى لكل إنجاز ، وبالقدرة على تصحيح مساره وتفادى ما قد يعترضه من صعوبات أو من تشويه وفساد» (المرجع السابق، ١١٩) .

٦ : ٢ : ٧ ولعله من المتوقع أن تكون هناك عدد من الآليات اللازمة لتفعيل حركة التعليم من الداخل ولعل فى مقدمتها :

- رعاية المعوقين وإثراء برامج المتفوقين ، والمبدعين ، وتنمية جوانب الإبداع لديهم .
- إعـادة تطـوير الإدارة المدرسية والتعليمية لتصير إدارة تطوير وليست إدارة تسيير .
- تدعيم دور الحث العلمى والتطوير (R & D) فى التعليم ومؤسسات إعداد المعلمين .
- تدعيم سبل تنمية الإبداع والابتكار لدى الطلاب باستخدام الأساليب والوسائل التقليدية والحديثة معاً .

الخلاصة :

نخلص مما سبق إلى أن الحاجة ماسة إلى مراجعة نظمنا التعليمية ومؤسساتنا التربوية حتى نعيد تحديد أهدافها ، وصيغها ، ونعبئ مواردها ونوظفها اجتماعيا وتنمويا ، وأن نبدع الآليات الكفيلة بتحقيق منظومة تعليمية فاعلة تتسم بالواقعية الوظيفية ، والكفاءة الإنتاجية ، والجودة الشاملة والمرونة وتحقق كل ما نصبو إليه من طموحات استراتيجية بما ضمن تجديد ثقتنا فيها وفى أنفسنا وفى مجتمعنا وفى أمتنا وهويتنا الثقافية .

وهذا الفهم التنموى والمستقبلى للتعليم العربى يجعلنا نبدأ من الآن فى التفكير والتخطيط للمستقبل التعليمى حتى نتفادى الأزمات التى ستمر بالمنظومة التعليمية وحتى لا نجد أنفسنا مضطرين فجأة لإحداث تغييرات لا مفر منها فى نظمنا التعليمية وبدون سابق تخطيط فخياراتنا الاستراتيجية تتحدد منذ اليوم ، وإن لم نبدأ من اليوم فى عملية تقويم المنظومة التعليمية والتخطيط الإستراتيجى لها ، حيث لا يزال أمامنا فسحة من الوقت للاختيار بين القرارات والبدائل المتاحة لنا الآن بسهولة ، فإن التغير سوف يفرض علينا سواء أردنا أم لم نرد ، وتصبح كل محاولاتنا غير مجدية ، ونفاجأ - مهما حاولنا - بالوصول إلى نقطة الكارثة .

المراجـــع :

أولاً: المراجع العربية :

١ – أحمد الربعى : قمة الأرض .. والخطب الأخلاقية – جريدة الشرق الأوسط ٢٧ أغسطس ٢٠٠٢ .

٢ – أمارتياس : أفلحت إن عدلت : عشر حقائق حول العولمة ، مترجم ، نشرة البحوث العربية ، القاهرة ، مركز البحوث العربية ، العدد (١٣) ، صيف ٢٠٠١.

٣ – البرتو موتكادا ؛ التربية والتنمية ، مجلة مستقبل التربية ، العدد الثالث ، ١٩٨١.

٤ – المهدى المنجرة : الحرب الحضارية الأولى : مستقبل الماضى وماضى المستقبل، (الدار البيضاء : عيون ، ط ٢ ، ١٩٩١) .

٥ – أنيس الزمان وأنور عبد الملك : الثقافة والفكر (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٤) .

٦ – الأمانة الفنية لمجلس وزراء الشؤون الاجتماعية العرب: التقرير الاجتماعى العربى: الإصدار (١) ، ٢٠٠١ .

٧ – الإيكونوميست : تقرير التنمية الإنسانية العربية : الشارع العربى فقير جداً ، ترجمة جمانة حداد ، العالم ، السنة الخامسة ، العدد (٤١) ، أكتوبر ٢٠٠٢ .

٨ – التقرير الاقتصادى العربى الموحد لعام ٢٠٠١ .

٩ – التقرير الاقتصادى العربى الموحد ، عام ٢٠٠١ .

١٠ – الحوار العربى – الأوربى : العلاقات بين الحضارتين العربية والأوربية : وقائع ندوة همبورغ ١١ – ١٦ إبريل / نيسان ١٩٨٣، تونس، الدار التونسية للنشر .

١١ – السيد يسن : الصراع والتوازن فى النظريات الاجتماعية، مجلة الفكر المعاصر، العدد (٨٠) ، أكتوبر ١٩٧٠ .

١٢ – اليونسكو : البعد الثقافى للتنمية : نحو مدخل إجرائى ، ترجمة محمد عبد الدائم ، (القاهرة : الأنجلو المصرية ، ٢٠٠٠) .

١٣ – اليونسكو : تقرير العلم فى العالم عام ٢٠٠٠ .

١٤ – اليونسكو : تقرير عن التربية فى العالم : الحق فى التعليم ، ٢٠٠٠ .

١٥ – برنامج الأمم المتحدة الإنمائى : تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢ .

١٦ – برنامج الأمم المتحدة الإنمائى : تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٤ .

١٧ – جاك ديلور وآخرون : التعلم ذلك الكنز الكامن : تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادى والعشرين ، ترجمة جابر عبد الحميد جابر (القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٩٨) .

١٨ – جيمس و. بوتكن وآخرون : التعليم وتحديات المستقبل : تقرير لنادى روما الدولى ؛ ترجمة عبد العزيز القوصى ، القاهرة : المكتب المصرى الحديث ، ١٩٨١ .

١٩ – حامد عمار : فى التنمية البشرية وتعليم المستقل ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٩ .

٢٠ – حامد عمار : مقالات فى التنمية البشرية العربية ، القاهرة ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٨ .

٢١ – حامد عمار : مواجهة العولمة فى التعليم والثقافة ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، ٢٠٠٠ .

٢٢ – جواد العنانى : اقتصاديات التعليم : الأعداد والتكاليف ، تقرير مقدم إلى مشروع مستقبل التعليم فى القرن الحادى والعشرين ، (عمان، منتدى الفكر العربى، ١٩٨٩) .

٢٣ – دافيد ماكليلاند : مجتمع الإنجاز : الدوافع الإنسانية للتنمية الاقتصادية ، ترجمة عبد الهادى الجوهرى ومحمد سعيد فرح (القاهرة : نهضة الشرق ، ١٩٨٠) .

٢٤ – س. ك. ديوب : الأبعاد الثقافية للتنمية ، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية ، نوفمبر ١٩٨٨ ، العدد (١١٨) .

٢٥ – سلمان رشيد سلمان : مؤشرات المستقبل وواقع الأمة العربية ، **المستقبل العربى** ، السنة الخامسة والعشرون ، العدد (٢٨٢)، آب/ أغسطس ٢٠٠٢ .

٢٦ – ضياء الدين زاهر ومحمود قمبر : الاستراتيجية العربية للتعليم عن بعد ، (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ٢٠٠٢) .

٢٧ – ضياء الدين زاهر : التعليم ونظريات التنمية : دراسة تحليلية نقدية فى : صالح أبو أصبع (تحرير): دراسات فى الإعلام والتنمية العربية ، دبى ، مؤسسة البيان ، ١٩٨٩ .

٢٨ – ضياء الدين زاهر : كيف تفكر النخبة العربية فى تعليم المستقبل ؟ (عمان: منتدى الفكر العربى، ١٩٩١) .

٢٩ – ضياء الدين زاهر: مستقبل البحث العلمى الاجتماعى: رؤية تنموية خليجية، الكويت : مجلس النشر العلمى ، ١٩٩٧ .

٣٠ – ضياء الدين زاهر : دور كلية خليجية فى التنمية التربوية : دراسات ميدانية ، **حولية كلية التربية** جامعة قطر ، العدد الخامس ، ١٩٨٧ .

٣١ – على نصار : الاستفادة عربياً من العولمة : المتابعة – المعوقات – الطاقات الكامنة – السياسات .

٣٢ – غرو هارلم برونتلاند : قمة الأرض والتنمية المستديمة : تعامل عادل من أجل فقراء العالم – جريدة الشرق الأوسط ٢٨ أغسطس ٢٠٠٢ .

٣٣ – محبوب الحق : مفاهيم التنمية البشرية فى : على أومليل (تحرير) ؛ التنمية البشرية فى الوطن العربى ، (عمان : منتدى الفكر العربى وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائى ، ١٩٩٤) .

٣٤ – محمد الدريج : دراسة حول المؤشرات الديمغرافية والتعليمية والإعلامية ذات العلاقة بالتعلم عن بعد فى الوطن العربى ، ٢٠٠١ .

٣٥ – منتدى الفكر العربى : التنمية البشرية فى الوطن العرب (عمان : منتدى الفكر العربى والبرنامج الإنمائى للأمم المتحدة، ١٩٩٩) .

٣٦ – موريس غورنييه : العالم الثالث ثلاثة أرباع العالم : تقرير إلى نادى روما (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ط ٢ ، ١٩٨٢) .

٣٧ – نادر فرجانى : تقرير التنمية العربية وجلال أمين والأيكونوميست ، العالم ، السنة الخامسة ، العدد (٤١) ، أكتوبر ٢٠٠٢ .

٣٨ – نيتين ديساى : رؤية مشتركة للتنمية : **جريدة الشرق الأوسط** ١٨ مايو ٢٠٠٢ .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

* A. B. Zahlan; futre manpower Needs of the Arab world, prepred for the ATF 21 Century Educotion project, 1988.

* Frank Feather, G-Forces: The 35 Global Forces Restructuring our Future, (New York; william Morrow and Company, Inc., 1989) .

* Gidley, Jennifer, "Education for all" or "Education for Wisdom", www.learnedev.org (2002) .

* Global Politics, Common Culture and Sustainability: Axlord Builds Two New Models.

* Jay Forrest; Corporations and Sustainable Development, Http://www.betterworld.com/bwz/9610/explore/htm .

* Lacroix and Tremblay; The Institutionalization of Cultural Commodification: Logics and Strategies, Current Sociology, October 1997, Vol. 45 (4) .

* Paul R. Dimond; A New Challenge for American Education, Daedalus, Fall 1995, Vol. 124, Issue 4.

* Morgaret Wheatley; leadership and the New science, (san francisco; Berrett-Koehler 1994) .

* Robert L. Olson; Sustainable as Social Vision, journal of Social Issues, Vol. 51, No. 4., 1995 .

* Roger Lewin; Complexity: Lifeat the Edge of chaos, (New York; Macmillan, 1994) .

* Stanley R. Euston and William E. Gibson; The Ethic of Sustainability, Earth Ethics, Vol. 6, Summer 1995.

* The World Bank: World Development Indicators, 2002 .

رقم الإيداع : ٢٠٠٣/٢٦٣٢
ISBN: 977-281-223 -1

مطابع الدار الهندسية / القاهرة
تليفون / فاكس (٢٠٢) ٥٤٠٢٥٩٨